

Mémoire pour l'obtention du diplôme ES d'Educatrice De l'Enfance

DE LA SENSORIALITÉ À LA PAROLE ...

La communication non verbale chez les enfants
de neuf à dix-huit mois



Baume, Megane

Référente thématique : Madame Matz Quelvennec Véronique

Ecole Supérieure – Domaine social Valais

Filière EDE – Promotion 2012

Sierre, novembre 2014

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Ce travail touche à la communication non verbale chez les enfants âgés de 9 à 18 mois, vue, d'une part, sous l'angle d'auteurs reconnus dans le milieu de l'enfance (Brazelton – Dolto – Winnicott) et, d'autre part, sous celui d'une orthophoniste (Leclerc, qui a fait des recherches chez les précurseurs de la communication verbale). Il est ici question de connaître les outils non verbaux utilisés par l'enfant pour entrer en communication avec l'adulte. Une fois ces outils connus, ce dernier pourra en prendre conscience et ainsi répondre de manière plus rapide et ciblée aux besoins de l'enfant.

MOTS-CLÉS

Développement de l'enfant de 9 à 18 mois – Communication non verbale – Langage préverbal – Sécurité affective – Pédagogie

REMERCIEMENTS

- Mes premiers remerciements s'adressent à ma référente thématique, Madame Véronique Matz Quelvennec, qui m'a guidée et accompagnée durant tout ce travail, m'a patiemment prodigué ses conseils avisés, m'a fait confiance, et m'a accordé un temps conséquent malgré ses obligations.
- A Monsieur Xavier Pitteloud, mon référent méthodologique, qui m'a guidée et conseillée depuis le début du processus.
- Aux équipes éducatives des crèches « *Clos-de-Bulle* » – « *Val-de-Ruz* » – « *Les Lucioles* » – « *La Pouponnière Valaisanne* » – « *Le Relais des Mômes* » – « *La Tortue d'eau* » qui m'ont ouvert les portes de leur structure, m'ont réservé un accueil chaleureux, m'ont fait confiance. Sans leur disponibilité, une grande partie de travail serait aujourd'hui encore, pour moi, un grand mystère.
- A Nicole Leblois-Baume, ma tante, pour sa plume de correctrice avisée.
- A Charline Baume, Sandrine Fleuret et Isaline Genolet, pour leur patience et leurs conseils lors de la relecture.
- A Christie Pittier, Laurie Beuret, à tous mes ami(e)s, mes proches et mes collègues pour leur patience, leurs encouragements, leur confiance et leur soutien tout au long de ce processus
- A tous les enfants, à leurs parents, pour leur participation et les brefs instants partagés; sans eux mon travail n'aurait pas vu le jour.

AVERTISSEMENT

« Les opinions émises dans ce mémoire n'engagent que leur auteure »

ILLUSTRATION DE COUVERTURE

Photographie prise par mes soins, avec l'accord verbal du détenteur de l'autorité parentale.

TABLE DES MATIERES

1.	Introduction	1
1.1.	Cadre de recherche.....	1
1.1.1.	Illustration	1
1.1.2.	Thématique traitée	1
1.1.3.	Intérêt présenté par la recherche	1
1.2.	Problématique	2
1.2.1.	Question de départ.....	2
1.2.2.	Précisions, limites posées à la recherche	2
1.2.3.	Objectifs de la recherche	2
1.3.	Cadre théorique et/ou contexte professionnel	3
1.3.1.	Développement de l'enfant de 9 à 18 mois.....	3
1.3.2.	Pédagogie	6
1.3.3.	La communication non verbale	8
1.3.4.	La communication préverbale	9
1.3.5.	La sécurité affective	10
1.4.	Cadre d'analyse.....	11
1.4.1.	Terrain de recherche et échantillon retenu	11
1.4.2.	Méthode de recherche	11
1.4.3.	Méthode de recueil des données et résultats de l'enquête effectuée.....	12
2.	Développement	13
2.1.	Introduction au traitement des données	13
2.1.1.	Présentation globale de la recherche effectuée sur le terrain	13
2.1.2.	Présentation de la méthodologie d'analyse retenue et annonce du plan retenu .	15
2.2.	Présentation des données	15
2.2.1.	Historique	15
2.2.2.	La phase de construction intra-utérine.....	16
2.2.3.	La phase de construction de 0 à 24 mois	17
2.2.4.	L'intégration de la communication non verbale.....	20
2.2.5.	Utilisation des signaux non verbaux	21
2.2.6.	Par la suite	23
2.2.7.	Présentation détaillée des données recueillies sur le terrain.....	24
3.	Conclusion.....	26
3.1.	Résumé et synthèse des données traitées	26
3.2.	Analyse et discussion des résultats obtenus	27
3.3.	Limites du travail.....	31
3.4.	Perspectives et pistes d'action professionnelle.....	32
3.5.	Remarques finales	33
4.	Bibliographie	34
Annexe 1 – Grille d'observation.....		I
Annexe 2 – Observation du 28 août 2014		III
Annexe 3 – Observation du 18 août 2014		IV
Annexe 4 – Observation du 18 août 2014		V
Annexe 5 – Observation du 13 août 2014		VI
Annexe 6 – Schéma temporel des différents stades représentés.....		VII
Annexe 7 – Matériel proposé pour l'observation		VIII

1. INTRODUCTION

1.1. CADRE DE RECHERCHE

1.1.1. ILLUSTRATION

Voici un peu plus de trois ans, je débutais mon aventure en crèche auprès d'enfants âgés entre 0 et 3 ans.

Dès les premiers jours de stage, j'ai évolué au travers des pleurs et des sourires, des gestes et des mimiques, des regards accompagnés, ou non, du babillage des enfants. En bref, les débuts d'une communication non verbale : leur envie de partager peut-être leurs expériences, leurs découvertes, leurs envies comme leurs besoins. Pour ma part, je leur offrais un sourire et utilisais une voix un peu plus aigüe pour verbaliser et les accompagner dans leur quotidien.

Toutefois, j'ai constaté aussi le côté plus négatif d'une communication non verbale, qui peut s'avérer moins précise qu'une communication verbale. Lorsque, par exemple, l'enfant semblait formuler une demande ou une réclamation qui ne coïncidaient pas avec un besoin, que l'on peut coordonner avec des heures. Dès lors, d'autres sentiments de ma part, et de celle de l'équipe éducative, semblaient se dessiner : de la frustration, de l'agacement, de l'incompréhension ... celles-ci se mélangent, et modifient aussitôt la dynamique de groupe. Des remarques liées à ce désarroi émergent et le personnel tente parfois d'interpréter leur langage préverbal, leurs gestes et leurs expressions faciales.

Même si, dans la conjoncture actuelle, amener son enfant en crèche devient une nécessité plus qu'un choix, un des défis du métier reste, malgré tout, sa socialisation. L'apprentissage de la communication y trouve à son tour toute sa place ! De plus, l'expérience menée avec Victor¹, par le Docteur Itard², démontre que les interactions avec autrui sont primordiales dans l'acquisition du langage (Bouchard, 2008, p. 192).

Dépourvu de la parole, une des seules communications, mais non des moindres, que l'enfant de 0 à 2 ans connaisse est celle de la communication non verbale !

1.1.2. THÉMATIQUE TRAITÉE

La parole va permettre à l'individu de partager ses idées et ses facultés avec plus de précision, mais auparavant l'enfant va traverser plusieurs étapes pour atteindre son acquisition. Avant d'être en mesure de verbaliser ses besoins et ses désirs, il s'exprime par la communication non verbale (la tonicité; les pleurs; les regards). D'après les écrits, cette communication est définie, comme une source d'informations.

Face aux différentes pistes mentionnées dans les chapitres ci-dessus, j'ai choisi d'illustrer la communication non verbale selon deux approches : socio-interactionniste et psycholinguistique. Cette orientation semble correspondre aux besoins de l'éducatrice de l'enfance³ qui accompagne l'enfant dans son développement et le guide à travers ses apprentissages.

Aussi, serait-il pertinent de mieux reconnaître cette communication non verbale, de déceler ainsi les besoins exprimés à l'éducatrice par l'enfant, et enfin de l'aider à verbaliser ses expressions corporelles.

1.1.3. INTÉRÊT PRÉSENTÉ PAR LA RECHERCHE

D'un point de vue personnel, après avoir observé le groupe d'enfants à différents moments de la journée, je me suis aperçue que j'étais frustrée, stressée, et que j'éprouvais un sentiment d'incompétence si je ne pouvais répondre aux différents besoins des enfants.

Le métier d'éducatrice de l'enfance est une profession pleine de rebondissements et les enjeux de l'accueil sont bien plus complexes qu'ils n'y paraissent. Il faut instaurer un lien de confiance assez solide entre enfant, parent et personnel éducatif, afin que chacun le ressente; rassurer l'enfant, avoir le professionnalisme nécessaire pour qu'il vienne en structure d'accueil dans les meilleures conditions

¹ *Victor de l'Aveyron*, enfant sauvage et muet, suivi par le Dr Itard

² *Jean Marc Gaspard Itard* (1774-1838), médecin spécialisé en surdité, reconnu pour ses recherches avec Victor

³ L'utilisation du genre féminin a été adoptée dans le seul but de faciliter la lecture et n'a pas d'intention discriminatoire.

possibles. Accueillir un enfant, c'est accueillir non seulement une famille, mais aussi une histoire, une culture, et des valeurs propres.

A chaque jour correspondent des défis, des réussites, des déceptions auxquels la professionnelle se doit de faire face. Elle accompagne l'enfant dans son autonomie, selon son niveau de développement, ses acquisitions, et répond à ses demandes, l'encourage, souligne ses progrès, assure sa sécurité affective.

L'environnement créé devrait favoriser l'autonomie de l'enfant, son libre choix, son estime de lui-même, et ainsi permettre un meilleur apprentissage. En crèche, l'atmosphère est très stimulante et lui demande beaucoup d'énergie. De ce fait, l'éducatrice repère les signes de fatigue ou de surstimulation chez l'enfant et peut lui proposer un moment de repos.

En tant que future professionnelle, j'estime important de répondre tant aux besoins individuels de chaque enfant, qu'à ceux du groupe. Pour ces raisons et dans le but de proposer différents outils susceptibles d'améliorer l'incompréhension liée à toute sa communication non verbale, j'ai décidé d'investiguer sur ce sujet; d'autant plus qu'il m'offre l'opportunité de me questionner sur mes propres valeurs, sur les concepts déjà enseignés, et de m'ouvrir à de nouvelles théories.

Le bébé observe le monde qui l'entoure et interagit avec ses proches par une communication tonico-émotionnelle et par un langage préverbal (Bouchard, 2008, pp. 196-213).

Pour conclure, une meilleure compréhension des réactions de l'enfant, ainsi qu'un langage adapté et commun aux diverses parties (parents – enfant – professionnelle), permettraient à l'éducatrice d'être plus disponible pour lui, réduirait les frustrations au niveau de l'équipe éducative, les pleurs continus chez l'enfant, diminuerait le stress et assurerait une meilleure harmonie au sein du groupe ... L'éducatrice démontrerait que l'enfant peut évoluer dans un milieu nourricier et protecteur. (Bedouret & Deny, 2010 ; Prudente, 2008)

1.2. PROBLÉMATIQUE

1.2.1. QUESTION DE DÉPART

D'où ma question de départ :

« Quels sont les outils qui permettraient, à l'éducatrice de l'enfance, une meilleure compréhension de la communication non verbale, pour un enfant âgé entre 9 et 18 mois ? »

1.2.2. PRÉCISIONS, LIMITES POSÉES À LA RECHERCHE

A la suite de cette interrogation, il serait certes intéressant de prendre en compte les pédagogies utilisées dans les nurseries de Suisse romande. Cependant, pour une question de précision dans ce travail, j'ai choisi de me baser essentiellement sur les théories de trois auteurs reconnus dans le développement des bébés, et d'un auteur dans celui du langage. Mon intérêt s'est porté, entre autres, sur les thèses élaborées par T. Brazelton, F. Dolto, et D. W. Winnicott, ainsi que sur celles de M.-C. Leclerc⁴. De plus, je suis consciente que ce travail n'apportera pas de réels outils pour permettre à l'enfant de communiquer, mais plutôt de permettre une prise de conscience des moyens que l'enfant possède déjà pour faire comprendre ses besoins à l'éducatrice. Pour une raison de précision également, et motivée par un nombre de pages limité, la thématique des émotions ne sera pas abordée.

1.2.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

D'un point de vue théorique :

- Acquérir de nouvelles connaissances sur le développement du langage préverbal chez les enfants, sur ses perspectives théoriques, et sur la communication non verbale.
- Me rendre compte des différents moyens de communication et méthodes d'apprentissage proposés actuellement.
- Comparer les théories des différents acteurs afin d'en ressortir les similitudes et les divergences

⁴ Marie-Claude Leclerc (1962), orthophoniste, a publié des articles en rééducation orthophonique

D'un point de vue pratique :

- Ouvrir de nouvelles perspectives. Par exemple, l'utilisation de méthodes encore inutilisées en crèche, mais éventuellement déjà mises en place dans le monde du handicap (tel que le soutien gestuel).
- Obtenir l'opportunité de travailler en réseau.

1.3. CADRE THÉORIQUE ET/OU CONTEXTE PROFESSIONNEL

Premièrement, je vais passer en revue le développement général de l'enfant de 9 à 18 mois, avec le développement social et affectif (Erikson⁵, l'attachement, le concept de soi), le développement cognitif (période sensori-motrice et les permanences), et le développement moteur; deuxièmement, j'expliquerai l'évolution de la pédagogie, sa définition, et me pencherai également sur trois des quatre auteurs choisis (Brazelton, Dolto, Winnicott); troisièmement, je développerai la communication non verbale; finalement, j'analyserai le thème de la communication préverbale (selon le courant psycholinguistique et socio-interactionniste avec le modèle de Bloom et Lahey dont s'est inspirée Leclerc).

1.3.1. DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT DE 9 À 18 MOIS

Dans cette partie-ci, j'aborderai les théories de façon globale. Le développement des différentes acquisitions plus spécifiquement en lien avec les âges sera vu dans le chapitre « 2.2.2. *La phase de construction intra-utérine* », ainsi que dans le « 2.2.3 *La phase de construction de 0 – 24 mois* ».

Développement social et affectif

Pour le développement social et affectif, j'aborderai en premier lieu les deux stades dans lesquels se trouve l'enfant de 9 à 18 mois selon Erikson, puis j'approfondirai le lien d'attachement et terminerai par la reconnaissance de soi.

Stade du développement selon Erikson

- De la naissance à 1 an : **confiance ou méfiance, avec la force adaptative de l'espoir**. L'enfant apprend que son environnement est sécurisant et que les adultes répondent à ses propres besoins.
- De 1 an à 3 ans : **autonomie ou honte et doute, avec la force adaptative de la volonté**. L'enfant acquiert de nouvelles habiletés physiques qui vont lui permettre d'accroître son autonomie. La question centrale que l'enfant garde en tête, est celle de savoir s'il va pouvoir réaliser son action par lui-même ou s'il aura besoin d'aide ? (Bee & Boyd, 2011, pp. 102-153).

L'attachement

Van Ijzendoorn⁶ (2005) définit l'attachement « *comme la tendance du bébé à rechercher la proximité et le contact avec une personne particulière dans des moments de détresse, de maladie et de fatigue* ». (Bouchard, 2008, p. 108)

La thèse de l'attachement construite par Bowlby⁷ (1969) est le résultat de plusieurs expériences menées auparavant par différents chercheurs. Par exemple, Harlow⁸ (1958) a observé que des macaques séparés de leur mère, et soumis à un stress, recherchent un réconfort auprès d'une peluche matelassée et reliée à une source de chaleur, plutôt qu'auprès d'une sculpture en grillage accompagnée de nourriture (Bouchard, 2008, pp. 108-111 ; Bouyer, 2010, pp. 156-159).

L'attachement se construit sur la base de comportements innés, et cinq attitudes l'amélioreraient : les pleurs et le sourire (réflexes qui contribuent à appeler la figure d'attachement), le réflexe de succion, le réflexe d'agrippement, le « *grasping* », qui permet à l'enfant de garantir un lien physique avec sa figure d'attachement, et enfin l'appel par les cris.

⁵ Erik Erikson (1902-1994), psychanalyste américain, a développé la théorie du développement psychosocial en huit stades.

⁶ Marinus van Ijzendoorn (1952), professeur en pédagogie familiale à l'Université de Leiden, effectue des recherches sur la théorie de l'attachement.

⁷ John Bowlby (1907-1990), psychiatre et psychanalyste anglais, reconnu pour ses recherches sur l'attachement.

⁸ Harry Harlow (1905-1981), psychologue américain, a fait des recherches avec des macaques sur la privation du lien maternel.

Malgré ses nombreuses capacités innées, le nouveau-né ne peut survivre sans ce lien solide. Jusqu'au 6^{ème} mois, l'enfant se trouve dans une « *dépendance absolue* », soit une relation fusionnelle avec sa mère; il entre ensuite dans une « *dépendance relative* » au cours de laquelle il comprend qu'il doit émettre un signal pour que son besoin soit comblé (Winnicott, 2011, p. 3).

Une seconde notion, approfondie par la suite par Mary Ainsworth⁹ (1969), vient s'ajouter à celle d'attachement. Il s'agit de la notion de base sécurisante. Différents types d'attachement ont été catégorisés : l'attachement sécurisé, l'attachement insécurisé évitant ou l'attachement insécurisé ambivalent. Celui dont l'enfant a bénéficié aura un impact direct sur l'acquisition et le développement de son langage. De plus, ce lien se transmet toute la vie et de façon intergénérationnelle (Appell & Tardos, 2005, p. 84; Bouchard, 2008, pp. 111-114; Sjezer, 2009, pp. 131-135).

Lorsque la figure d'attachement se retrouve avec l'enfant, deux comportements peuvent être relevés :

- **Peur des étrangers** : dès le 6^{ème} mois, l'enfant adopte ce nouveau comportement qui se manifeste par différentes attitudes, telles que celle de rester accroché à son entourage en présence de personnes qui ne lui sont pas familières.
- **Anxiété de séparation** : dès le 7^{ème} mois, lors de séparation, l'enfant peut manifester son désaccord par des pleurs ou des protestations.

Ces deux comportements augmentent entre 12 et 16 mois, avant de disparaître à la fin de la 2^{ème} année (Bee & Boyd, 2011, pp. 104-108).

Après la Seconde Guerre mondiale, René Spitz¹⁰ (1947) observe des enfants en orphelinat. Ceux-ci apparaissent anxieux et, malgré les soins physiologiques, ils semblent être en mauvaise santé. Il découvre qu'un environnement favorable contribue au bon développement de l'enfant. Après les avoir comparés à des enfants vivant en famille, il conclut que l'insuffisance d'affection peut provoquer un arrêt du développement. Aussi, d'après les croyances, faire garder son enfant par une nourrice est devenu négatif; la mère est un pilier indispensable. De par ses recherches, Jenny Aubry¹¹ (1959) comprend que l'éloignement avec la mère devient accessible, pour autant que l'enfant trouve une personne qui équilibre cette absence (Bouyer, 2010, pp. 135-139).

La reconnaissance de soi

Nombre de termes différents définissent cette reconnaissance de soi : par exemple le concept de soi ou la conscience de soi.

D'une façon générale, il s'agit de l'image que l'individu se fait de lui-même. Vers 9 mois, l'enfant se soucie de plus en plus des personnes qui se trouvent dans son environnement. L'auteur a aussi démontré que l'enfant adopte un « *moi différentiel* » vers 14 mois. Cela signifie qu'il intègre qu'il est « *un être distinct et différent des autres, et ensuite, que les autres ont aussi un regard sur lui* ». (Bouchard, 2008, p. 123)

Développement cognitif

Selon Piaget¹², durant les deux premières années l'enfant se trouve dans la « *période sensorimotrice* ». Grâce à son corps, l'enfant apprivoise, apprend et comprend son environnement. Dans cette période, l'enfant passe des mouvements réflexes qu'il possède à sa naissance, à la représentation symbolique. Cette phase se divise en six parties. Pour ce travail, je développerai uniquement les deux parties relatives à la tranche d'âge qui m'intéresse :

- **Coordination des schèmes secondaires** : de 8 à 12 mois, l'enfant coordonne une série de mouvements pour atteindre ce qu'il souhaite. Il apprend, par le biais de l'imitation.
- **Réactions circulaires tertiaires** : de 12 à 18 mois, l'enfant modifie ses mouvements afin d'expérimenter les effets que peut produire l'objet (Bee & Boyd, 2011; Bouchard, 2008, pp. 144-151).

⁹ Mary Ainsworth (1913-1999), psychologue, reconnue pour sa théorie de l'attachement.

¹⁰ René Spitz (1887-1974), psychiatre et psychanalyste américain, reconnu par ses travaux sur l'hospitalisme.

¹¹ Jenny Aubry (1903-1987), pédiatre et psychanalyste, a effectué des recherches sur les conséquences en cas de manque de soins maternels chez l'enfant.

¹² Jean Piaget (1896-1980), psychologue et biologiste, a développé des thèses en psychologie du développement

Durant la période sensorimotrice, l'enfant assimile les trois permanences à travers le jeu, notamment :

- **Permanence du lien** : l'enfant développe la permanence du lien dès sa naissance. Celle-ci va lui permettre d'intérioriser les éléments psychoaffectifs reçus lors de moments partagés avec ses parents. En leur absence, l'enfant peut explorer son environnement en sécurité. La permanence du lien est donc à la base de la sécurité affective (cf. chapitre « 1.3.5. Sécurité affective »). L'enfant vérifie la fiabilité du lien, par exemple lorsqu'il pleure et que quelqu'un vient le chercher.
Dolto ajoute ainsi qu'un « *enfant doit s'enraciner dans ses propres parents* ». (Solioz & Chabloz, 2011, p. 5) Par la suite, il établira de nouveaux liens qui formeront les bases de la communication.
- **Permanence du corps** : l'enfant intègre que le corps ne se modifie pas malgré les changements liés aux postures ou aux états émotionnels. Par exemple, il fait l'expérience que ses membres ne disparaissent pas ; notre regard d'adultes nous permet d'imaginer que l'enfant se demande : « *Si je me cache les jambes, disparaissent-elles ?* », et ce même si nous sommes conscients qu'il n'a pas encore la capacité de se questionner.
- **Permanence de l'objet** : la permanence de l'objet est « *la capacité de se représenter les objets ou les personnes qui ne sont plus directement perceptibles par nos sens* ». (Bouchard, 2008, p. 152) Comme mentionné ci-dessus, l'adulte verbalise l'expérience de l'enfant ainsi : « *Si tu ne me vois plus, est-ce que j'existe encore pour toi ?* ». (Solioz & Chabloz, 2011, pp. 5-10; Martin, Poulain, & Falardeau, 2009, pp. 295-298; V. Matz Quelvennec, communication personnelle, 30 octobre 2014).

Développement moteur

Dialogue tonico-émotionnel

L'enfant traduit son état émotionnel à travers la tonicité de son corps (V. Matz Quelvennec, communication personnelle, 11 octobre 2014).

Développement des réflexes et mouvements spontanés

A la naissance, l'enfant est pourvu de plusieurs réflexes lui permettant de survivre. Ces gestes sont complétés par des mouvements spontanés, différents du réflexe car ils ne découlent pas d'une stimulation extérieure et sont moins localisés. Lorsque l'enfant grandit, ces mouvements vont devenir volontaires, même si certains réflexes resteront à vie.

Le développement sensorimoteur

Les mouvements découlent des sensations proprioceptives, extéroceptives, intéroceptives et nociceptives.

- La catégorie **extéroceptive** comprend les cinq sens. Par exemple, la vue qui permet à l'enfant d'observer et d'imiter ses pairs et son entourage; le toucher, dont la force et la préhension se précisent.
- **La proprioception** permet de faire connaître la position des différentes parties du corps dans l'espace.
- **L'intéroceptivité** est liée à la prise de conscience des sensations sur l'état interne du corps, par exemple la faim, le froid ou les émotions.
- **Les sensations nociceptives** permettent à l'organisme humain de ressentir des sensations de douleur (V. Matz Quelvennec, communication personnelle, 11 octobre 2014).

Développement de la posture et locomoteur

Le développement psychomoteur est rythmé par plusieurs acquisitions, concomitantes avec le système nerveux et l'expérience sensorimotrice de l'enfant. Avant 9 mois, le bébé développe le maintien de sa tête (par un processus de myélogénèse). Puis, graduellement, l'enfant trouve la position assise, avant de développer une autonomie locomotrice en commençant par se déplacer à quatre pattes ; en se mettant debout avant de se déplacer en prenant appui sur les meubles; en effectuant ses premiers pas. L'enfant est donc, d'après la théorie d'Erikson, à la recherche de son autonomie (Bouchard, 2008, pp. 63-77; V. Matz Quelvennec, communication personnelle, 30 octobre 2014).

Développement de la motricité fine

Par rapport au développement de la motricité fine, une référence à la coordination oculo-manuelle doit être auparavant mise en évidence. En effet, cette compétence va permettre à l'enfant de guider ses mouvements grâce à sa vision (Lauzon, 2010, p. 61).

La main est précieuse pour explorer l'environnement. Durant cette première année, l'enfant se sert d'une seule ou de ses deux mains pour atteindre l'objet désiré. De plus, il passe de la préhension dite « *palmaire* » à la préhension digitale qui est plus précise.

En ce qui concerne l'exploration, dès le 4^{ème} mois l'enfant explore les objets davantage avec les doigts qu'avec la bouche. Progressivement, jusqu'à 1 an, le bébé découvre nombre d'actions qu'il peut réaliser avec sa main : agiter, presser, taper, saisir. Dès la fin de cette première année, l'enfant est conscient des caractéristiques de l'objet et en tient compte. Par exemple, il secoue un objet plutôt musical (Bouchard, 2008, pp. 84-85).

1.3.2. PÉDAGOGIE

Dans ce chapitre, je développerai d'abord l'évolution de la pédagogie, de son fondement à nos jours, et ensuite je présenterai Brazelton, Dolto et Winnicott. Si ces auteurs ne sont pas considérés comme pédagogues par les écrits, ils ont néanmoins influencé cet art par leurs idées.

La pédagogie est née de l'envie de l'homme de transmettre les connaissances acquises. De ce fait, elle est la plus ancienne des disciplines qui, au fil du temps, s'est reliée à la philosophie et à la psychologie de l'enfant dont elle ne s'est plus dissociée.

Historique

La pédagogie, qui correspond à l'art d'éduquer, doit son fondement à deux hommes : Rousseau¹³ et Pestalozzi¹⁴.

Rousseau (1762) définit son rôle comme l'art « *de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien* ». (Merieu, s.d., para. 1) Ainsi, l'éducatrice agit sur l'environnement, elle l'organise de manière à permettre à l'enfant d'apprendre par lui-même, par ses propres expériences. Le pédagogue dictera ses idées à travers un élève imaginaire, Emile. Cet enfant symbolise l'universalité présente chez tous les enfants. Pestalozzi reprend les idées de son confrère et décide d'appliquer les théories proposées par Rousseau.

Deux principes contradictoires sont relevés :

- « *Principe d'éducabilité : tous les être peuvent apprendre*
- *Principe de liberté : nul ne peut contraindre quiconque à apprendre* ». (Merieu, s.d., para. 2)

Aujourd'hui

La pédagogie a permis de « *s'ouvrir à d'autres modes de pensée, de relativiser ce que l'on connaît, d'acquérir des moyens d'analyser une situation actuelle, de savoir par quoi l'éducation est influencée et par quoi nous pouvons l'être à notre tour* ». (Moussy, 2009, para. 1)

En conclusion, le pédagogue, à ce jour, « *est un « acteur réflexif » qui cherche des outils de compréhension et d'action dans un même mouvement* ». (Barby, communication personnelle, 2012)

T. Berry Brazelton

Le professeur T. Berry Brazelton (1918) est considéré comme spécialiste du développement du bébé. Dès le début, ce pédiatre pense que « **le bébé est une personne** » (Centre Brazelton Suisse, s.d., para. 6) et ce, contrairement aux valeurs défendues à l'époque. Le bébé possède donc un caractère et un tempérament qui lui sont propres et, de ce fait, il contribue également à la qualité de la relation avec ses parents et avec son entourage.

Brazelton (1973) a également mis en évidence les moments de régression précédant une importante phase du développement de l'enfant. Aussi, a-t-il développé le concept des « *points forts* » qui per-

¹³ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), écrivain et philosophe, est un des fondateurs de la pédagogie

¹⁴ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pédagogue et éducateur

mettent aux parents de mieux comprendre ces fluctuations dans l'évolution (Centre Brazelton Suisse, s.d., T. Berry Brazelton).

Françoise Dolto

Dans les années 75, Françoise Dolto (1908-1988), psychanalyste, pense que le bébé est « *un sujet à part entière* », et va ainsi modifier l'image qu'il avait jusqu'à ce jour-là. Les désirs du tout-petit devraient être autant respectés que ceux d'un adulte.

Pour elle, même si le bébé ne sait pas encore parler il est déjà un être de langage. Par exemple, l'enfant qui rampe pourrait exprimer un besoin d'indépendance (Bouyer, 2010, p. 185). Deux lignes conductrices sont à retenir :

- 1° Le « *parler vrai* » qui peut avoir des effets thérapeutiques : elle conseille aux parents de ne pas cacher à l'enfant des éléments qui le concerneraient. Il semblerait que l'enfant soit effectivement capable de déceler « *la coïncidence entre ce que l'on dit et ce que l'on éprouve* ». (Ivascu, 2009, para. 5) Dans ses écrits, Dolto illustre ce « *parler vrai* » par des expériences menées afin d'aider les enfants à mettre des mots sur des situations dont ils connaissaient inconsciemment une partie. Il est important que la vérité lui soit dite, car elle lui permet de se construire (Ivascu, 2009).
- 2° Le développement de l'enfant : cette évolution est composée d'une suite de « *castrations* ». (Bouyer, 2010, p. 185) Au cours de cette étape, l'enfant doit se séparer d'un environnement connu pour entrer dans un autre univers inconnu (Marchais, Prin, & Renaudier, 2006).

Une castration mentionnée par Dolto est la castration orale, avec l'étape majeure du sevrage. L'enfant passe ainsi d'une alimentation basée sur le lait maternel (au sein), à une alimentation trouvant sa source dans le lait infantile (à la tétine). Tout un facteur psychologique tourne autour de cette transformation. L'étape importante ne se situe pas au niveau physiologique, mais plutôt psychologique : souvent, la maman profite de cette distance pour s'éloigner, alors que l'enfant aurait justement besoin d'être encore auprès d'elle (Dolto, 2012, pp. 108-115). Il devient un être à part entière et non plus fusionnel (Bouyer, 2010, p. 185) ...

Donald W. Winnicott

Winnicott (1896-1971) a fait des études en tant que pédiatre puis de psychanalyste. Durant la Seconde Guerre mondiale, il observe attentivement les enfants qui, pour une raison de sécurité liée aux bombardements, devaient quitter Londres avec ou sans leur mère. Il découvre alors que la plupart d'entre eux emportaient consciencieusement un objet.

Cet objet deviendra par la suite l'objet transitionnel qui se traduit comme « *la première non-moi possession* ». (Winnicott, 2010, p. 14) Gisèle Harrus-Révidi¹⁵ le définit comme « *ce n'est pas moi, mais c'est à moi et cela fait partie de moi* ». (Winnicott, 2010, p. 14) Le « *transitionnel* » provient du fait que cet objet est ressenti comme non-moi, mais qu'il fait partie intégrante de la vie de l'enfant.

Durant les premiers mois, l'enfant se trouve dans une période « *illusoire* », ses besoins étant réalisés par sa maman. Seulement, pour l'enfant, ils se réalisent comme par magie car sa maman et lui ne forment qu'une seule et même personne. Lorsque l'enfant intègre cette différenciation, il entre dans la période de la « *désillusion* » (Bouyer, 2010, pp. 160-163). Par conséquent, le doudou représente un substitut à sa maman et l'apaise dans les moments de détresse, comme celui de la séparation. Toutefois, même si ce dernier permet de faciliter ce moment, un travail de préparation de la part des parents doit être effectué avec l'enfant (B. Martinal Bessero, communication personnelle, novembre 2012).

Je peux définir l'objet de transition comme faisant partie intégrante de la relation d'attachement.

Cet auteur décrit trois types de comportements proposés par la maman :

- « **Le holding** » : la façon de porter l'enfant physiquement et psychiquement. Il a une valeur de contenant. Il possède une valeur affective; la figure d'attachement aide l'enfant à adoucir des excitations trop importantes.
- « **Le handling (ou la manipulation)** » : c'est la façon de manipuler l'enfant lors des soins; l'enfant découvre les limites de son corps. Le massage, encouragé, y trouve toute sa place.

¹⁵ Gisèle Harrus-Révidi, psychanalyste, a écrit la préface du livre mentionné.

- « **L'objet presenting (ou la présentation de l'objet)** » : offrir de façon adéquate l'objet à découvrir, au bon moment et au bon endroit (Levert, s.d., la relation précoce mère-enfant ; V. Matz Quelvennec, communication personnelle, 30 octobre 2014 ; Winnicott et la mère suffisamment bonne, 2011).

En résumé, selon les écrits de Winnicott, la façon chaleureuse dont l'adulte tiendra l'enfant lui permet, d'une part, de développer sa confiance en un environnement sécuritaire (en lien avec le premier stade d'Erikson) et, d'autre part, elle fait évoluer son développement affectif positivement. Plus tard, les enfants qui ont été portés de la bonne façon ne s'en souviendront pas, mais seul ceux qui ont vécu de mauvaises expériences s'en rappelleront (Post, Hohmann, Bourgon, & Léger, 2004, p. 12).

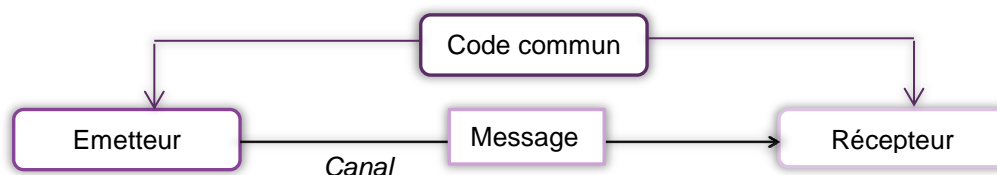
1.3.3. LA COMMUNICATION NON VERBALE

Avant de parler de la communication non verbale, il me paraît essentiel de définir le terme de la communication, ainsi que son historique (cf. Annexe 6).

La communication

La théorie de l'information développée par E. Shannon¹⁶, au cours des années 40, soulève les points importants de la communication. Selon lui, plusieurs éléments entrent en compte :

Un *émetteur* envoie un *message*, de façon orale ou écrite, à un *récepteur*, par un *canal*. Le message est défini par le contenu des informations transmises, tandis que le canal concerne les moyens utilisés par l'émetteur pour envoyer son message (communication verbale et communication non verbale). Pour que l'information soit transmise et entendue, les deux parties (soit l'émetteur et le récepteur) doivent avoir un code commun, par exemple la langue et la culture. Depuis ce jour, la théorie n'a cessé d'évoluer pour se préciser ... (Tarron, 2010; Henzer, communication personnelle, octobre 2013) Le schéma proposé ci-dessous permet d'illustrer plus facilement mes propos :



La communication non verbale

La communication non verbale est définie comme suit, selon Corraze¹⁷ (1983) : « *L'ensemble des moyens de communication existant entre des individus n'usant pas du langage humain ou de ses dérivés non sonores (écrits, langage des sourds ...)* ». (Theyssier, 2002, p. 5) Il s'agit de toute forme de communication qui ne recourt pas aux mots.

A cette définition, je souhaite apporter la précision émise par Watzlawick¹⁸ (1967) « *On ne peut pas, ne pas communiquer* » (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, s.d., p. 3). Chaque personne adopte un certain comportement en fonction d'une situation. Par conséquent, chez l'homme le langage n'est pas le seul moyen pour transmettre un message. Les comportements non verbaux ont également leur place dans la communication (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, s.d.).

Il semblerait que le langage verbal n'apporte pas de plus amples renseignements sur l'état général de l'enfant. Celui-ci a trouvé les moyens, durant ses premiers mois de vie, de faire comprendre son ressenti. D'après différents écrits, et notamment ceux de Stokoe¹⁹ (1999), l'enfant communique avant tout par les gestes (Transler, Leybaert, & Gombert, 2005, pp. 89-90). En effet, le langage corporel, une fois décodé, permet de connaître le niveau de bien-être de l'enfant. Ses mimiques, ses cris, ses pleurs, et ses gesticulations sont des outils précieux (Bee & Boyd, 2011, pp. 87-90; Bouhier-Charles, 2010).

¹⁶ Claude Elwood Shannon (1916-2001), ingénieur et mathématicien, a fondé la théorie de l'information.

¹⁷ Jacques Corraze, philosophe et psychiatre, enseigne à l'école de psychomotricité de Toulouse.

¹⁸ Paul Watzlawick (1921-2007), psychologue et psychanalyste, participe au fondement de l'Ecole de Palo Alto.

¹⁹ William C. Stokoe (1919-2000), linguiste à l'Université Gallaudet, reconnu pour ses recherches dans la langue des signes.

Le concept de psychomotricité complète les concepts exposés précédemment. Selon Juan De Ajuriaguerra²⁰ (1964-66), cette discipline, dont il est le fondateur, « *tente de mettre en évidence cette interrelation entre les fonctions motrices et la vie psychique de l'individu, le corps étant considéré comme point d'ancrage des expériences sensorimotrices, émotionnelles et affectives, cognitives et sociales* ». (Regamey & Wampfler-Benayoun, 2005, p. 635)

Pour résumer ces différentes idées, leur interrelation démontre que le corps est au centre de la communication. Ce dernier permet de renseigner l'entourage sur les demandes de l'enfant, mais aussi de prendre conscience qu'il est empreint de l'état psychique de l'individu.

1.3.4. LA COMMUNICATION PRÉVERBALE

La communication non verbale, qui inclut la communication pré-linguistique, « *apparaît très tôt, avant que l'enfant ne prononce réellement des mots* ». (Martin, Poulain, & Falardeau, 2009, p. 227) Cette notion peut être approfondie d'après le courant psycholinguistique et le courant socio-interactionniste. (cf. Annexe 6)

Le courant psycholinguistique

La science psycholinguistique porte son attention sur l'acquisition du langage (par la communication non verbale, les cinq sens, le babillage), sa compréhension ainsi que le processus pour sa production (sélection des mots, leur phonétique) (Psycholinguistique, 2014).

Pour ce courant-ci, porté par Bates²¹ et Mac Winney (1979), la compétence langagière s'inscrit dans des compétences pragmatiques : « *L'enfant apprend sa langue parce qu'il est lui-même confronté aux problèmes de la communication dès les premières années et parce qu'il découvre dans ce cadre les contraintes fonctionnelles qui déterminent la forme des énoncés* ». (Coquet, 2005, p. 16)

Cette compétence permet à chaque individu de faire des choix sur le contenu, la forme et la fonction. Elle implique deux grandes composantes, celle des habiletés spécifiques et celle des habiletés générales. Pour la première, elle inclut, par exemple, l'alternance du tour de rôle, les demandes de clarification ou de confirmation de compréhension. Quant à la seconde, elle regroupe, entre autres, la capacité à prendre en compte la divergence d'opinion, ou plusieurs informations (Psycholinguistique, 2014)

Afin de mieux comprendre le développement de la communication préverbale, je me suis référée aux travaux sur la communication intentionnelle, ainsi que sur les trois stades décrits par Elizabeth Bates.

La communication non intentionnelle et la communication intentionnelle

Selon les auteurs, la question du passage de la communication non intentionnelle à celle intentionnelle reste, aujourd'hui encore, ouverte. Pour C. Trevarthen²² (1975), dès la naissance l'enfant serait pourvu de la communication intentionnelle, tandis que pour d'autres auteurs, c'est entre 9 et 16 mois que survient cette transition. Ces actes communicationnels peuvent être représentés par des actes vocaux et/ou gestuels.

P. M. Greenfield²³ (1980) énonce plusieurs critères permettant de différencier une communication intentionnelle émanant de l'enfant, d'une communication non intentionnelle. Tant que le but de l'action n'est pas atteint, l'enfant réitère ou reformule sa demande. Pour une meilleure compréhension, l'enfant est apte à effectuer des gestes contrôlés et alterne son regard entre le regard de l'adulte et l'objet désiré (Guidetti, 2003, pp. 47-48).

Les trois stades selon Bates

Selon Bates, les étapes du développement de la communication de l'enfant se résument ainsi :

- **Stade perlocutoire** (enfant âgé de 0 à 8 mois) : durant cette période, l'entourage interprète les comportements de l'enfant, même si ceux-ci sont produits de manière non intentionnelle.

²⁰ Juan De Ajuriaguerra (1903-1978), pédopsychiatre, est à l'origine du concept présenté

²¹ Elizabeth Bates (1947-2003), professeure en psychologie à l'Université de San Diego, a fait des recherches sur l'acquisition langagière chez l'enfant, ainsi que sur la psycholinguistique.

²² Colwyn Trevarthen, professeur en psychologie de l'enfant et psychobiologie à l'Université de Edimbourg

²³ Patricia Marks Greenfield, professeure en psychologie à l'Université de Californie

Ils englobent les sourires, les pleurs, les vocalisations. Il s'agit là des premiers précurseurs de la communication.

- **Stade illocutoire** (enfant de 8 à 12 mois) : l'enfant manifeste une intention volontaire d'entrer en communication avec ses proches. Pour ce faire, il exprime ses besoins et envies de façons vocale et gestuelle, afin de modifier les comportements de son entourage. L'enfant utilise deux types de fonctions : proto-déclarative (comportement permettant de diriger l'attention de l'adulte en direction de l'objet désiré), et proto-impérative (utilisation de l'adulte par l'enfant afin d'obtenir l'objet convoité).
- **Stade locutoire** (enfant de 12 à 24 mois) : cette phase se distingue par le début de la fonction symbolique, mais aussi par le passage de la maîtrise de la communication à travers les signaux conventionnels, à la communication verbale (Hage, Charlier, & Leybaert, 2006, pp. 61-63).

Le courant socio-interactionniste

Selon le courant socio-interactionniste, l'individu se développe avant tout grâce à son environnement. L'acquis prend la place de l'inné dans la construction de l'être humain. L'enfant apprend le langage grâce à son environnement interactif; celui-ci lui permet d'acquérir la base nécessaire afin de formuler des gestes de communication significatifs pour son entourage. Il est donc primordial dans le développement du langage (Interactionnisme, 2014).

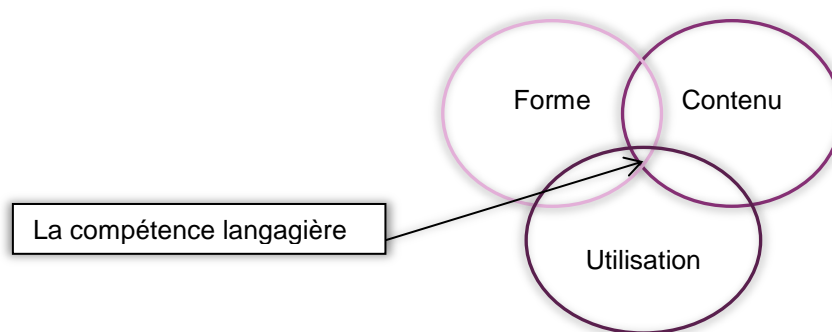
Bloom et Lahey (1978)

Afin de mieux cerner le développement de la communication d'un point de vue socio-interactionniste, je me suis référée au modèle de l'organisation tridimensionnelle publié par Lahey²⁴ et Bloom²⁵, en 1978. Selon eux, le développement du langage est possible en cas d'interactions.

La compétence langagière se retrouve à l'intersection de trois composantes :

- **La forme, « comment dire ? »** : cette composante inclut tous les comportements moteurs, vocaux et gestuels (intentionnels ou non intentionnels).
- **Le contenu, « quoi dire ? »** : cette approche permet d'exprimer les idées, les envies, les sentiments, tout comme les besoins.
- **L'utilisation, « pour quoi dire ? »** : elle permet aux interlocuteurs qui se trouvent dans une situation d'interaction d'exprimer un acte de communication : initier – maintenir – aboutir une conversation.

Pour que la communication langagière soit acceptable, les trois éléments définis ci-dessus doivent être présents.



1.3.5. LA SÉCURITÉ AFFECTIVE

La relation avec l'éducatrice et l'environnement influence la sécurité affective.

- **Le lien avec l'éducatrice** : comme l'a soulevé Bernard Martino²⁶ (2001), Emmi Pikler²⁷ (1946) pensait que si l'éducatrice se consacre à l'enfant lors de moments privilégiés, continus et indi-

²⁴ Margaret Lahey publie des recherches sur le développement du langage, ainsi que sur les troubles langagiers.

²⁵ Lois Bloom, enseignante, à l'Université de Columbia, dans les branches portant sur le développement humain, du langage, de l'enfance. Elle effectue et publie également des recherches sur le développement du langage.

²⁶ Bernard Martino (1941), écrivain et réalisateur de documentaire sur l'enfance

²⁷ Emmi Pikler (1902-1984), pédiatre et pédagogue, fondatrice de l'Institut Lóczy à Budapest.

vidualisés, soit durant les soins, elle crée entre eux une relation personnelle et sécurisante et que, par la suite, l'enfant fera ses expériences de découverte de façon autonome.

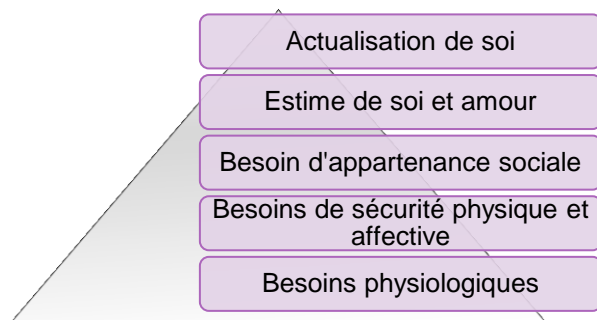
- Pour plusieurs auteurs, **l'environnement** a toute son importance dans le développement de la sécurité affective. Tantôt protecteur pour l'enfant si ce dernier reçoit une réponse adaptée à ses besoins, tantôt lié au développement des émotions (Bedouret & Deny, 2010, p. 32; Barraco-de Pinto, 2013, p. 32).

Un enfant en « *sécurité affective* » sera capable de développer ses compétences, d'expérimenter l'environnement qui l'entoure et de grandir en devenant autonome. Son ressenti sera exprimé et pris en compte. Il fera ses propres découvertes, tout en sachant qu'il n'est jamais seul et qu'il peut toujours compter sur l'adulte.

Dans le thème de la sécurité affective, deux liens peuvent être fait :

Un premier parallèle est mis en place avec la théorie de l'attachement (cf. « 1.3.1. *L'attachement* »).

Un second lien est mis en évidence par la pyramide de Maslow²⁸ découpée en cinq phases :



Les besoins physiologiques : besoins dits de survie, tels l'alimentation, le système respiratoire, le sommeil.

Les besoins de sécurité : sécurité affective. Afin de satisfaire ce besoin, la stabilité est nécessaire à l'enfant.

Le besoin d'appartenance sociale afin de se sentir accepté par ses proches.

Enfin, l'estime de soi et l'amour se manifestent durant l'enfance, tandis que l'actualisation de soi ne s'acquière que plus tard (Solioz & Chabloz, 2011, pp. 2-3; Martin, Poulain, & Falardeau, 2009, pp. 218-220).

1.4. CADRE D'ANALYSE

1.4.1. TERRAIN DE RECHERCHE ET ÉCHANTILLON RETENU

La recherche bibliographique a essentiellement été consacrée aux auteurs définis dans les limites, à savoir Brazelton, Dolto, Winnicott et Leclerc. Toutefois, j'ai étayé leurs propos avec des auteurs ayant écrit sur la thématique du développement du langage, de la communication, de la psychomotricité.

Pour la recherche sur le terrain, j'ai mené une enquête basée sur des observations réalisées dans cinq structures de l'enfance, en Suisse romande. Au moyen d'une caméra, puis de l'observation narrative, j'ai pris connaissance des interactions entre l'adulte et l'enfant : les comportements non verbaux de l'enfant pour inciter cette interaction, suite à un besoin ou une envie; les comportements de l'éducatrice pour répondre à ces signaux. Pour étayer les résultats, j'ai proposé un questionnaire à plusieurs professionnels de l'enfance ne travaillant pas dans les structures observées. Une ultime recherche sur le terrain s'est ajoutée, soit la visite d'une structure de l'enfance, « *Les Lucioles* », située en Belgique.

1.4.2. MÉTHODE DE RECHERCHE

Pour commencer, j'ai effectué des recherches théoriques. Elles ont porté sur le développement du langage préverbal, les précurseurs à la communication, la construction de l'enfant depuis sa vie intra-utérine jusqu'à ses 24 mois, les signaux non verbaux. A cet effet, mes recherches ont pris forme sur la base d'une bibliographie constituée d'auteurs et d'ouvrages spécifiques. En parallèle, j'ai visionné des documentaires et effectué des recherches via internet.

Ensuite, j'ai procédé à une recherche sur le terrain, réalisée à l'aide de la vidéo. Ultérieurement, j'ai visionné les différentes séquences et complété un premier tableau. Une fois terminé, celui-ci m'a permis de relever les comportements les plus utilisés et leur évolution en fonction de l'âge de l'enfant. Dans le même temps, les vidéos ont été retranscrites de façon narrative, afin de me donner des pistes plus pertinentes pour l'analyse.

²⁸ Abraham Harold Maslow (1908-1970), psychologue américain, a créé la pyramide des besoins.

Lorsque l'analyse a touché à sa fin, j'ai envoyé un questionnaire à plusieurs professionnelles de l'enfance afin d'étayer mes recherches et de comparer les résultats vus sur vidéo avec les avis des professionnels.

Pour terminer, je suis partie observer la pédagogie utilisée dans une institution située en Belgique. La structure accueille autant d'enfants valides que d'enfants avec un handicap. J'ai ainsi pu découvrir une autre face de la communication non verbale, soit notamment celle du soutien gestuel.

1.4.3. MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES ET RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EFFECTUÉE

Plusieurs ouvrages s'intéressent à la communication non verbale de l'enfant, mais peu en parlent spécifiquement. Dans le but de cibler mon travail et d'en ressortir les éléments constructifs, j'ai consulté et résumé plusieurs ouvrages d'auteurs différents.

Une fois l'idée de l'éventail du sujet plus précise, j'ai commencé par créer un plan qui s'est modifié au cours de mon projet. Au final, il comprend : la partie historique, la phase de construction intra-utérine puis celle de 0 à 24 mois, l'intégration de la communication non verbale, l'utilisation des signaux non verbaux, la phase après 24 mois. Pour chaque partie, je me suis replongée dans mes notes que j'ai complétées avec des lectures supplémentaires et plus spécifiques aux différents thèmes.

J'ai découvert l'existence de différents comportements non verbaux, précurseurs de la communication verbale, qui m'ont servi de base pour cibler mon travail et créer une grille d'observation. La prise de contact avec plusieurs crèches a finalement permis de filmer vingt-deux enfants de cinq structures différentes, accompagnés par l'éducatrice et les éventuelles stagiaires.

Par la suite, j'ai regroupé certains comportements mentionnés dans les précurseurs à la communication verbale et les ai étayés avec de la théorie plus spécifique. Cette partie entre dans l'utilisation des comportements non verbaux.

Puis, je me suis intéressée à la façon dont les enfants assimilent ces comportements pour nous les transmettre. Dans la lecture conseillée par ma référente, j'ai pris connaissance du livre « *Marcher Parler Jouer* » de Valeria Lumbroso²⁹ et Eliane Contini³⁰. J'y ai découvert que l'enfant apprend essentiellement par imitation et qu'il peut parfois en découler des conflits avec ses pairs. En relisant des ouvrages relatifs aux thématiques psychomotrices, j'ai constaté qu'il apprend également en faisant des liens entre le mot et l'objet.

Pour terminer la partie théorique, j'ai pris connaissance du développement de la communication verbale et de l'évolution de la communication non verbale au cours de la vie, avant de conclure par l'historique portant sur l'émergence de la reconnaissance des capacités du bébé.

Concernant la recherche plus pratique, je me suis basée sur la grille d'observation. J'y ai inscrit les comportements que chaque enfant avait utilisé, ou non, afin de construire un graphique. Celui-ci m'a permis de me rendre compte visuellement des comportements employés selon la tranche d'âge. En parallèle, j'ai retranscrit narrativement les observations.

Alors que je réalisais mon analyse, j'ai constaté qu'en utilisant uniquement le support de la grille d'observation et les statistiques, des indications me manquaient. Consciente que sa représentation n'était pas des plus correctes, j'ai repris mes observations narratives afin d'aborder le sujet plus précisément, et d'établir des liens avec d'autres éléments théoriques ou pratiques.

Pour compléter quelque peu mes recherches, je souhaitais connaître le point de vue du personnel de diverses crèches. Aussi, ai-je réalisé un questionnaire succinct, soumis à titre d'essai à deux personnes, et transmis ensuite par courriel aux intéressées; une quinzaine de formulaires sont rentrés.

En conclusion, j'ai remarqué que le lien espéré avec le milieu du handicap, et ses ouvertures possibles, n'a pas pu totalement se produire. Toutefois, ayant eu vent d'une structure belge à la pédagogie particulière, j'ai décidé de prendre contact avec elle; sa réponse a été favorable et m'a permis de terminer mon travail.

²⁹ Valeria Lumbroso, auteure et réalisatrice

³⁰ Eliane Contini, journaliste, spécialisation en psychologie et sciences humaines

2. DÉVELOPPEMENT

2.1. INTRODUCTION AU TRAITEMENT DES DONNÉES

2.1.1. PRÉSENTATION GLOBALE DE LA RECHERCHE EFFECTUÉE SUR LE TERRAIN

Prise de contact

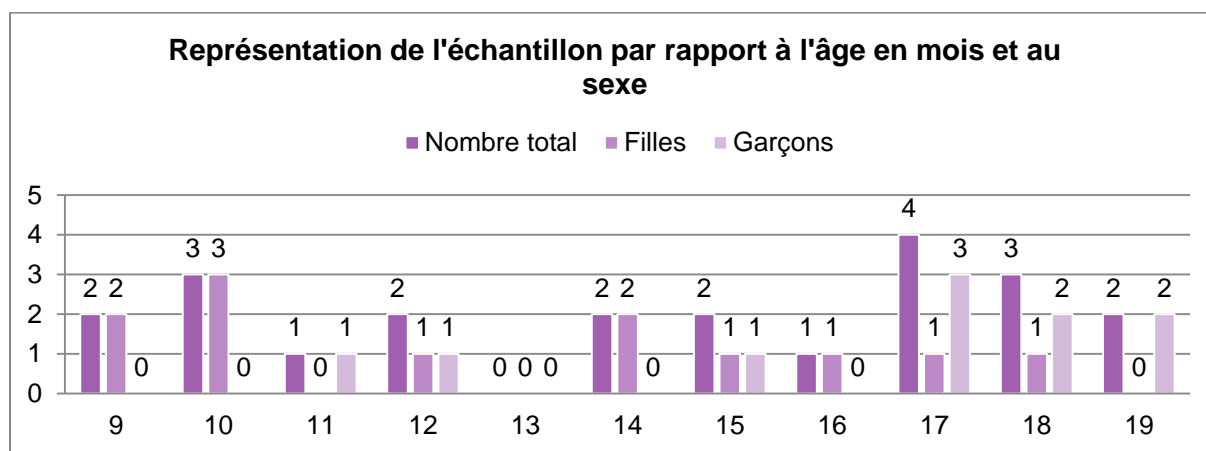
Par souci de posséder un échantillon suffisant d'enfants filmés, j'ai envoyé un courriel à plusieurs crèches de Suisse romande. Cette démarche m'a également permis d'observer des crèches de différents courants pédagogiques, socio-culturels et socio-économiques. Cinq crèches ont accepté de participer à cette étude :

- Crèche Clos-de-Bulle, Lausanne (VD)
- Crèche du Val-de-Ruz, Cernier (NE)
- Crèche La Pouponnière Valaisanne, Sion (VS)
- Crèche Le Relais des Mômes, Arzier (VD)
- Crèche La Tortue d'Eau, Bôle (NE)

Après envoi d'un premier mail stipulant le but de mon étude, j'ai pris contact avec les responsables des institutions intéressées, soit en me déplaçant, soit par téléphone, afin de leur exposer plus en détails mon projet. Une fois le déroulement convenu entre les deux parties, je leur ai envoyé une demande d'autorisation de filmer, à distribuer aux parents des enfants concernés, si nécessaire.

Sélection des enfants

Les participants à cette étude, (avec permission de filmer donnée par le représentant légal) sont âgés de 9 à 18 mois, excepté deux enfants qui ont fêté 19 mois quelques jours avant l'observation). Ils sont répartis selon leur âge et leur sexe, comme suit :



Afin d'éviter un facteur émotionnel supplémentaire à un moment où la stabilité est de rigueur, tous les enfants choisis ne sont pas en adaptation. Une institution m'a proposé d'observer une enfant en fin d'adaptation. Même si, finalement, ma présence ne semblait pas l'avoir gênée (elle s'était approchée de moi et était venue sur mes genoux), j'ai toutefois constaté, après comparaison de la grille avec celle des enfants de son âge, que le nombre de critères n'était pas complet et que cela pouvait fausser les résultats. Pour cette raison, je n'ai pas retenu son observation. Cette enfant balayait régulièrement la pièce du regard mais ne semblait pas intéressée par le jeu-même; elle demandait à être en contact physique avec l'éducatrice

Dans ces chiffres figurent uniquement les participants à l'étude, et non tous ceux prévus initialement et dont l'accord avant été donné. En effet, certains n'ont pu être pris en compte en raison de :

- Maladie, absence, ou sieste lors de l'observation
- Pleurs continus dus à l'insécurité de l'enfant ou à sa passivité extrême rendant l'observation non valable.

Préparation de l'observation

Pour cette recherche empirique, j'ai choisi de réaliser une observation filmée lors d'une activité de jeu libre. Elle me permettra ensuite de compléter la grille initialement prévue.

Selon Legendre³¹, l'observation est définie comme l'« *action de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'étude dans le but de constater des faits particuliers permettant de le mieux connaître* ». (Berthiaume, 2004, p. 7)

Déroulement et matériel

J'ai décidé de prendre le jeu libre comme moment d'observation car il représente une activité essentielle pour le développement cognitif de l'enfant, comme l'indiquent les auteurs Kamii et Devries (1981) « *Le jeu spontané qui éveille la curiosité de l'enfant, et dans lequel il puise sa motivation, constitue le contexte par excellence pour favoriser son développement cognitif* ». (Bouchard, 2008, p. 177)

Pour une meilleure comparaison, j'ai souhaité proposer le même matériel à tous les enfants, soit :

- Un livre en tissu, permettant de découvrir différente matière
- Une balle en tissu
- Un bâton de pluie
- Un linge
- Deux bols
- Trois cuillères (cf. Annexe 7)

L'éducatrice du groupe propose l'activité à l'enfant, elle le prend un peu en retrait mais reste avec lui dans un endroit connu, en contact visuel continu avec l'ensemble du groupe. Elle lui présente le matériel et le laisse découvrir tout en verbalisant et encourageant ses expériences. Quant à moi, je me tiens éloignée afin que ma présence et celle de la caméra ne perturbe pas la dyade entre l'éducatrice et l'enfant. Si d'autres enfants viennent les rejoindre, elle les intègre à l'activité.

Vidéo

La vidéo me permettait de relater tous les comportements de l'enfant, quantitativement et qualitativement, et m'a semblé être le moyen le plus adapté. Les comportements non verbaux étant parfois très rapides, il est difficile de les identifier simultanément

Grille d'observation

Pour l'élaboration de cette grille d'observation (cf. Annexe 1), j'ai pris comme référence, d'une part, les recherches sur les précurseurs à la communication, de Leclerc, comme déjà présenté dans le chapitre précédent et, d'autre part, j'ai pris en considération une thèse réalisée en orthophonie par Aman Zoé et Sainte-Marie Elena (Aman & Sainte-Marie, 2010).

A la suite des grands items, les recherches effectuées dans la littérature m'ont permis de les détailler. Aussi, j'ai pu créer un tableau comprenant le développement des compétences avec l'âge de leur acquisition, selon les travaux du Centre Hospitalier Universitaire de Sainte-Justine. (Cousineau & Paquin, 2005)

Grâce à la grille d'observation, j'ai pu réaliser une étude plus quantitative afin de connaître les précurseurs les plus utilisés, ainsi que leur évolution par rapport aux âges.

Exclusion – modification par rapport à l'échelle de Leclerc

Par simplification, mais également par manque de ressources théoriques, j'ai choisi de ne pas explorer les précurseurs sémantiques³².

Rédaction narrative

Pour une meilleure vision des différents comportements, je retranscrivais la vidéo de façon narrative à la suite de l'observation.

³¹ Renald Legendre (1942), chercheur et professeur, en sciences de l'éducation à Montréal.

³² Les précurseurs sémantiques sont liés au contenu du langage

Observation de la structure « Les Lucioles »

Comme spécifié ci-dessus, la structure d'accueil « Les Lucioles » accueille indifféremment des enfants valides³³ et des enfants avec un handicap. Une ligne pédagogique a été mise sur pied afin de répondre aux besoins de chacun, raison pour laquelle j'ai préféré observer une journée dans sa globalité.

2.1.2. PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE RETENUE ET ANNONCE DU PLAN RETENU

Mon plan de travail se divise en deux parties.

Dans la première, je présenterai un court historique portant sur l'évolution de la représentation du bébé au cours du 20^{ème} siècle. Je développerai ensuite la phase de la construction de la communication non verbale en partant de la phase non visible (fœtus) jusqu'à 18 mois. Durant cette phase, je tirerai des parallèles entre la pédagogie de Brazelton et celle de Dolto et ensuite, je traiterai la communication préverbale. Ici-même intervient le courant socio-interactionniste avec Leclerc. Enfin, je survolerai l'évolution du langage et ce qu'il en persiste de la communication non verbale.

Dans la seconde partie, je mettrai à profit les résultats des observations réalisées sur le terrain, en lien avec les données vues dans la partie théorique. Je compléterai également ces aspects théoriques avec d'autres plus précis en lien direct avec l'observation.

2.2. PRÉSENTATION DES DONNÉES

2.2.1. HISTORIQUE

Aujourd'hui, même si les pays nordiques sont en avance en matière de politique familiale, j'ai décidé, pour une raison de proximité régionale, de m'interroger sur l'émergence de la place du bébé, ainsi que sur l'arrivée des auteurs l'ayant influencée, en France.

Dès les premières pages de son livre, René-Jean Bouyer³⁴ (2010) relève qu'en 1900, l'homme imaginait que le 20^{ème} siècle correspondrait à celui de l'enfant. Pourtant, à ce moment-là, l'auteur écrit que l'enfant est « réduit à la fonction de « tube digestif » ». (p. 26)

Durant la période de l'entre-deux-guerres, l'homme modifie sa vision de l'enfant et prône la discipline éducative, ainsi que l'hygiénisme. De ce fait, l'accent est mis sur les soins physiologiques, tandis que la relation affective est mise de côté. Les recherches établissent une première échelle des acquisitions et démontrent que l'enfant est déjà pourvu de compétence psychologique à sa naissance.

A la suite de la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement français désire repeupler la France et, à cet effet, met sur pied plusieurs actions avec l'idée principale que « donner des enfants sains pour porter la France est le devoir de chacune ». (p. 45) Ainsi, dès 1950 la France vit le baby-boom.

La révolution de Mai 68 bouleverse les idées reçues et remet l'autorité en question en prônant la liberté de l'enfant. Pour l'homme, cette période est synonyme de retour à une vie plus simple; l'enfant n'est plus seulement éduqué par ses parents, mais par un entourage. Les crèches suivent ce mouvement et développent une ligne pédagogique basée sur un environnement stimulant, favorisant les prises d'initiative et l'autonomie.

Dès 1970, les parents français sont à la recherche d'outils et de conseils en éducation. Dolto fait ainsi son apparition. Dans des interventions radiophoniques, elle répond aux parents de façon simple et concrète. A la même époque, Brazelton soulève que chaque bébé possède sa propre personnalité dès sa naissance.

Les évolutions du siècle ont dévoilé à l'homme que « le bébé est une personne ». (Centre Brazelton Suisse, s.d., para. 6).

³³ Valides : qualificatif utilisé par la structure-même

³⁴ René-Jean Bouyer, réalisateur de film documentaire et historien

2.2.2. LA PHASE DE CONSTRUCTION INTRA-UTÉRINE

Notre voyage au travers de la communication débute à la conception de l'enfant. Plusieurs recherches ont démontré que dès sa conception, un fœtus est capable de communiquer, et actuellement des recherches se poursuivent encore à propos de cette mystérieuse vie intra-utérine.

D'une part, le fœtus est non seulement capable de communiquer (en entendant et en répondant aux stimuli), comme démontré scientifiquement par Marie-Claire Busnel³⁵ qui a enregistré les battements de son cœur avant de les analyser et, d'autre part, il semblerait que son corps, contrairement à son esprit, garde tout en mémoire. Cette hypothèse a été soulevée par deux psychanalystes français, Olivier et Verenka Marc³⁶ qui ont examiné les gribouillages d'enfants et les ont interprétés comme étant la description de leur vie intra-utérine : « *On avait l'impression que la trame de fond, de tous les dessins de cet enfant, c'était son histoire prénatale* ». (Martino, 1984, 0:11.21).

L'auteure Candilis-Huisman (2011) relate trois directions de recherches différentes afin de mieux comprendre leurs capacités : « *l'analyse physique de l'environnement sensoriel fœtal; l'étude du développement fonctionnel des divers systèmes sensoriels (anatomie, physiologie); l'ontogénèse des réponses à l'environnement maternel ou externe* » (p. 58), dont je développerai ci-après :

L'analyse des sens du fœtus

Afin de cibler le thème, je vais exposer uniquement les compétences sensorielles en relation avec l'interaction :

- **Le système auditif** : le fœtus différencie la voix maternelle, la voix paternelle et les autres voix. Cette distinction est perçue grâce à l'accélération ou la décélération du rythme cardiaque.
- **Les systèmes gustatif et olfactif** : ces systèmes s'acquièrent par le biais du liquide amniotique, avec les aliments consommés par la mère.
- **Le système de réceptivité cutanée** : les premiers contacts cutanés ont lieu avec la paroi utérine via le liquide, et éventuellement avec un jumeau. Ils se construisent grâce à sa motricité propre, mais également par la motricité et la tonicité de la mère.
- **Le système visuel** : il s'organise lentement, mais le fœtus distingue déjà les différences de luminosité (Candilis-Huisman, 2011, pp. 53-70).

Le développement fonctionnel des systèmes sensoriels

Daniel Stern établit trois types de mouvements durant cette vie intra-utérine :

- **Les mouvements généralisés** : qualifient « *une danse de tout le corps* ». (Stern, 2010, p. 131)
- **Les mouvements isolés** : définissent le geste d'une seule partie du corps.
- **Les mouvements spéciaux** : représentent les gestes de type réflexe, tel que le hoquet, ou encore la déglutition. Pour plusieurs auteurs, les mouvements spéciaux semblent être une manière de réguler ses émotions et ainsi de mettre un terme à une excitation de type moteur.

L'échographie discerne également des expressions faciales telles que le sourire ou des mimiques de contrariété.

A la suite de ce premier bilan des compétences de l'enfant lors de sa vie intra-utérine, Brazelton va ajouter un critère supplémentaire qui qualifie la rythmicité des états : le sommeil profond ou léger, ainsi que l'éveil actif ou calme. De plus, il démontre qu'à cet effet le fœtus réagit et développe des attitudes d'évitement ou d'adaptation à des stimuli (Candilis-Huisman, 2011, pp. 79-88).

L'environnement maternel

Brazelton a relevé la sensibilité à laquelle est relié le fœtus avec sa mère.

La maman est définie comme le lien permettant à l'enfant de s'imprégner de son futur environnement. Dès le 3^{ème} mois de grossesse, le système nerveux de l'enfant sélectionne les différentes informations

³⁵ Marie-Claire Busnel, chercheuse dans la physiologie du fœtus et du bébé

³⁶ Olivier et Verenka Marc, auteurs et psychanalystes

provenant du milieu de la mère grâce à deux canaux de communication avec le fœtus (Candilis-Huisman, 2011, pp. 53-70).

D'une part, il peut se faire par le biais des émotions, soit une communication intérieure et, d'autre part, par la parole sonore et articulée en discours. Comme l'expliquait Françoise Dolto à ses patientes : « *Vous n'avez pas besoin de prononcer les paroles, parlez-lui intérieurement mais adressez-vous à sa « personne* » ». (Sjezer, 2009, p. 17)

Pour conclure ce premier chapitre, comme l'a mentionné le chirurgien-obstétricien Denis Querleu : « *La naissance n'est pas l'événement brutal que l'on pourrait croire, mais il est simplement l'épisode dans une vie qu'il [le fœtus] a déjà commencé* ». (Martino, 1984, 0 :02.38)

2.2.3. LA PHASE DE CONSTRUCTION DE 0 À 24 MOIS

A présent, l'enfant vient au monde et entre dans une deuxième phase de construction : la phase visible.

La naissance

Après neuf mois d'attente, ce nouveau petit être vient au monde. Ses parents l'ont souvent imaginé, idéalisé et rêvé, mais ce n'est qu'au moment de la naissance qu'ils sont confrontés réellement à leur propre enfant. Même s'il naît avec un sexe généralement défini, des caractéristiques physiques et comportementales définies, Durieux (2013) spécifie que chaque bébé est unique ! Le bébé est « *un partenaire actif, à part entière, de l'interaction, ce qui signifie qu'il va provoquer chez ses parents des sentiments et des réactions différentes de celles qu'un autre bébé aurait induites* ». (p. 7)

A son tour, Bertrand Cramer³⁷ démontre la façon dont les parents « *doivent réconcilier le bébé réel avec un bébé imaginaire qui porte en lui une grande somme d'expériences de leur propre passé. Les essais des parents pour caractériser l'enfant, lui mettre une étiquette, font partie du travail destiné à faire connaissance avec cet étranger* ». (Brazelton, 2011, p. 69)

L'examen de naissance, pratiqué par le pédiatre Brazelton, ne porte pas spécifiquement sur les différentes déficiences qui pourraient apparaître, mais également sur la démonstration des compétences déjà acquises par l'enfant. Il doit permettre de démontrer aux parents que leur enfant est un interlocuteur né, mais aussi vérifier que les premiers liens se passent dans les meilleures conditions possibles (Candilis-Huisman, 2011, pp. 75-77).

Certaines de ses compétences sont innées et exprimées par des réflexes, par exemple :

- **Succion** : le bébé commence à téter.
- **Préhension** : le bébé empoigne fermement l'objet qui est mis dans ses mains.
- **Marche** : lorsqu'il est mis en position « *debout* », le bébé imite la marche (Bee & Boyd, 2011, p. 73).

Développement des compétences

Au cours de la première année, le nouveau-né construit les fondements de son identité et sa sécurité affective par des facteurs internes et externes. Ils doivent être solides pour que l'enfant puisse se développer au mieux.

De la naissance à la fin du 8^{ème} mois

En lien avec l'interaction, je vais énumérer, de façon croissante, les étapes d'acquisition de la naissance jusqu'à la fin du 8^{ème} mois.

A la naissance l'enfant établit un premier contact visuel avec son interlocuteur principal. Il s'apaise lorsqu'il est porté ou lorsqu'une personne lui parle. Le bébé vocalise plus s'il se trouve en présence de l'adulte. Sur son visage se dessine d'abord un sourire automatique, puis il devient social. Les interactions verbales avec sa maman s'apparentent doucement à une réelle conversation : les deux acteurs parlent à tour de rôle. Le rire entre dans la vie quotidienne de l'enfant. Il distingue les personnes familières des autres, et n'apprécie pas la solitude.

Il participe au jeu du « *coucou* ! » et imite les sons émis par l'adulte, s'il les connaît déjà.

³⁷ Bertrand Cramer, professeur en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'Université de Genève

Lorsqu'il exécute un mouvement de pointage, celui-ci prend diverses formes de significations telles qu'une question ou une demande. Finalement, il intègre les jeux de communication qui font appel au tour de rôle, et pleure si sa maman part (Demarais, 2010, pp. 233-236).

Du 9^{ème} à la fin du 12^{ème} mois

Pour la tranche du 9^{ème} au 12^{ème} mois, j'énumérerai les acquisitions par domaine de développement, en suivant également un ordre chronologique.

Au niveau du développement général : l'enfant recherche les objets s'il les a vus être couverts et imite les gestes qui lui sont familiers. Il parvient à son but après quelques essais ou erreurs. Les objets du quotidien sont manipulés de la façon adéquate.

Pour la compréhension : dans un premier temps, il identifie les expressions comme « *bye-bye* », lorsqu'elles sont employées dans la situation; et il donne les objets réclamés par l'adulte, s'ils sont complétés par un geste indicatif. Dans un deuxième temps, il peut donner des objets souhaités sans qu'ils soient indiqués par l'adulte. Il discerne non seulement son prénom, mais assimile également la signification du mot « *non* ».

Le développement social : lorsque l'enfant a besoin d'attention, il émet des cris. Les vocalises augmentent et commencent à être jointes par des gestes pour mieux aiguiller l'attention de l'adulte. En fin de première année, ses besoins sont signalés par des vocalises et des gestes, et l'enfant pointe régulièrement du doigt (Demarais, 2010, pp. 236-237).

Du 13^{ème} à la fin du 18^{ème} mois

Comme pour la partie ci-après, je vais décrire les acquisitions pour les 13 à 18 mois, par domaine, puis d'une façon plus générale pour les 19 à 24 mois.

Du point de vue du développement général, l'enfant imite des gestes inconnus et recherche les objets au dernier emplacement où il les a aperçus, avant d'assimiler la permanence de l'objet. Il imite les gestes, même si le modèle n'est pas présent. Machinalement, il cède un objet pour que son interlocuteur le lui restitue. Il identifie les images usuelles dans les livres.

En ce qui concerne la compréhension, il saisit les phrases basiques, peut désigner les images et intégrer des consignes sans aucune autre indication que celle des mots.

Du côté social, l'enfant montre sa préférence par rapport à autrui. Il remarque les modifications dans la routine et le fait connaître. En cas de solitude, il se met à rechercher l'adulte. A la fin de cette période, l'enfant dirige le regard de l'adulte vers ses choix. Ce comportement se traduit par un signe de pointage lié à un babillage ou semblant de mot (Demarais, 2010, pp. 237-238).

Du 19^{ème} à la fin du 24^{ème} mois

Dans la deuxième partie de la 2^{ème} année, le jeu coopératif avec ses pairs s'accroît. Même s'il joue près d'autres enfants, il ne joue pas encore avec eux. L'enfant fait des gestes affectueux si on le lui sollicite, il en prend parfois l'initiative. Les jeux de rôles simples font leur apparition à la fin de cette seconde année (Demarais, 2010, pp. 239-240).

Toutefois, comme le mentionne Marthe Barraco-De Pinto (2013) :

A sa naissance, le bébé a un énorme potentiel de compétences, mais ces dernières ne se déploient que si elles trouvent un environnement propice à leur épanouissement : celles de se sentir actif, reconnu dans ses émotions, libre de les exprimer, sont particulièrement importantes pour son développement. (p. 32)

Aussi, pour poursuivre ce travail, il est important de prendre en compte l'influence de l'environnement.

Facteurs externes

Pour les facteurs externes, je vais retenir les adultes d'une façon générale, puis me pencherai sur le lien maternel, paternel, et enfin celui avec l'éducatrice.

Avec les adultes de façon générale

Dans son livre « *Marcher Parler Jouer* », Valeria Lumbroso (2010) indique qu'il est plus facile pour un enfant de communiquer avec un adulte qu'avec ses pairs. Inconsciemment, l'adulte met tout en œuvre pour faciliter une première communication avec son enfant. Il modifie sa voix qui devient plus élevée et chantante, les mimiques s'amplifient, les coupures et répétition des phrases, la ponctuation plutôt exclamative, des mots brefs. Par exemple : « *Tu veux encore manger ? Oui ? Je te remets des pommes-de-terre ? Oui ?* » Ainsi, comme le mentionne l'auteure, cette communication représente pour l'enfant un réel spectacle.

Cette façon d'initier l'enfant, présente dans toutes les cultures, lui permet d'intégrer les fondements de la communication : le tour de rôle – le regard – le plaisir – être deux – etc. Cette initiation se déroule en deux temps principaux :

- Dans un premier temps, l'adulte capte l'**attention** de son enfant afin qu'ils se regardent. Cette attention est permise par la voix de l'adulte, ses mimiques, ses phrases.
- Dans un deuxième temps, l'enfant intègre le **tour de rôle** : l'adulte communique par des « *pseudo-dialogues* ». Après avoir posé une question, il surveille le moindre signal et dès qu'il se produit (volontairement ou involontairement), l'adulte félicite l'enfant et renchérit par une nouvelle question. En même temps que les signaux de l'enfant se précisent, le « *pseudo-dialogue* » diminue. A présent, l'adulte ne formule plus ni questions, ni réponses.

L'adulte crée le 90 % de la communication dans la dyade parent-enfant.

La relation maternelle

Le premier facteur externe qui apportera une teinte dans le développement de l'enfant est celui de la relation maternelle. Cette enveloppe nommée « *hémidyade* » permet de prendre en considération les deux parties, d'après Françoise Dolto. L'auteure ne manque pas de souligner combien elle est essentielle dans la construction de ce futur homme.

A la suite de l'accouchement, un premier lien va se construire avec la mère : celui de l'attachement, comme défini dans le concept de la sécurité affective (Lumbroso & Contini, 2010, pp. 120-121).

La relation paternelle

Dans les écrits, cette relation est moins développée que la précédente.

Entre 8 et 12 mois, l'enfant se différencie de sa maman. Cet apprentissage difficile est essentiel car, dans un certain sens, il va lui permettre de partir à la rencontre de son papa. Jusqu'alors, le bébé pouvait le différencier de par sa tonalité de voix et sa gestuelle plus tonique.

Comme l'enfant acquiert une certaine autonomie corporelle, le couple entre la mère et le père peut se retrouver. Cette dyade entre ses parents prendra sens pour l'enfant, qui plus tard lui ouvrira les portes des différences de sexuelles et générationnelles. (Lumbroso & Contini, 2010, p. 86).

La relation enfant – éducatrice

La dernière teinte peut être apportée par la relation avec l'éducatrice. Cette relation semble bien particulière. En effet, l'éducatrice se doit de l'accompagner et s'investir pour favoriser son développement, sans pour autant demander de reconnaissance ou se l'approprier. Contrairement à la maman qui se reconnaît dans les yeux de son enfant, la professionnelle ne peut soutenir un besoin de reconnaissance de la part de l'enfant mais elle peut s'enrichir du plaisir et de la fierté d'avoir accompagné l'enfant dans ses difficultés, et contribuer à sa construction (Crespin, 2006, pp. 29-31).

Une distinction est faite entre la relation maternelle (mère-enfant) et la relation dite soignante, comme l'a défini Myriam David (2011) :

La relation maternelle et soignante sont de nature fondamentalement différente et ne répondent pas au même objectif. La relation maternelle est une relation « continue » qui se poursuit toute la vie et au-delà. ...Les soins donnés par « une autre », « une inconnue », sont en soi une source de terreur alors qu'ils sont indispensables; pour être acceptables ils doivent être prodigués de façon à restaurer la sécurité, créer un sentiment de bien-être et de plaisir. (pp. 45-47)

L'éducatrice reste attentive à ses propres sens afin d'entrer en communication avec l'enfant :

- **La voix** : le ton, le rythme et le volume permettent de modifier les gestes de l'enfant.
- **Le regard** : la relation visuelle continue est réactive aux signaux de l'enfant, même si l'éducatrice ne regarde pas l'enfant continuellement. Ainsi, une attention constante entre l'enfant et l'éducatrice est établie.
- **La sensibilité** : l'éducatrice apprend à écouter avec sensibilité, grâce à ses yeux et à son toucher. L'adulte est de ce fait en relation gestuelle mais aussi verbale avec l'enfant, afin de lui permettre de reconnaître de bonnes émotions, et de trouver des exécutoires pour ses tensions trop importantes (David & Appel, 2011, pp. 58-63).
- **La parole** : permet de nommer et d'interpréter les interventions motrices de l'enfant afin de leur trouver un sens affectif et communicationnel. Par exemple, elle peut verbaliser ainsi : « *Je vois que tu es content, tu pédales* ». L'enfant va prendre conscience de lui-même, de son environnement, de ses moyens de communication, et de ses compétences (Hage, Charlier, & Leybaert, 2006).

Selon l'apprentissage actif, les attitudes de l'éducatrice pour une meilleure communication de l'enfant sont :

- **L'accommodation au niveau psychomoteur de l'enfant** : les enfants se trouvent souvent dans une position au sol, l'éducatrice se joint à l'enfant en s'abaissant pour lui parler ou partager une activité. L'enfant n'aura plus le ressenti du géant qui vient le prendre pour l'emmenner dans un autre espace.
- **Le respect de son choix ou préférence** : l'éducatrice accepte les préférences de l'enfant quant aux activités, ou à ses goûts alimentaires. Comme le mentionne Brazelton, le tempérament de l'enfant va influencer la façon d'entrer en communication avec son entourage.
- **Le suivi de ses initiatives** : l'éducatrice prend en compte les initiatives de l'enfant et lui donne un suivi, en imitant les gestes de l'enfant par exemple.
- **L'observation et l'écoute** : elle observe les comportements de l'enfant afin d'apprendre à les décrypter de façon plus précise et personnelle.
- **L'établissement du tour de rôle** : elle offre un temps de réponse à l'enfant, en veillant à ne pas tomber dans un monologue.
- **La clarté des informations** : par la description de ses actions, l'éducatrice fait entendre à l'enfant qu'elle a vu son message (Post, Hohmann, Bourgon, & Léger, 2004, pp. 38-45).

2.2.4. L'INTÉGRATION DE LA COMMUNICATION NON VERBALE

L'apprentissage des interactions sociales entre l'adulte et l'enfant, et entre pairs, se transmet à travers différents canaux : celui de l'imitation et celui du lien entre objet et mot.

Conflit et imitation

Au cours de la 2^{ème} année, deux comportements complémentaires apparaissent : le conflit et l'imitation.

La naissance des premiers conflits pour le jeu apparaît car, d'une part, l'enfant souhaite garder le jeu qu'il a découvert et, d'autre part, sa mobilité grandissante lui permet d'aller à la découverte des actions proposées par l'autre; l'enfant prend le jeu dans les mains de son pair et a envie de faire comme lui, de suite. Cette observation nous amène au second comportement.

Cette forme d'échange entraîne régulièrement un partage émotionnel commun (rires, excitations joyeuses). L'enfant observe, choisit ce qu'il souhaite imiter, et enfin enregistre les gestes qu'il imite de façon immédiate ou différée. Des chercheurs italiens ont découvert, il y a quelques années, l'existence de « *neurones miroirs* ». Les mêmes zones du cerveau s'activent durant l'action de faire et durant celle de voir. Toutefois, des différences subsistent, car lorsque l'on effectue un mouvement, nombre de systèmes sont engagés, tels que le contrôle des muscles, de la vision, de l'espace, des récepteurs cutanés, etc. (Lumbroso & Contini, 2010, pp. 76-78).

Il a été observé également que même si le jeu est encore parallèle à cet âge, certains enfants s'attendent pour faire la même chose en même temps, et ainsi anticiper les réactions.

Selon Dolto, l'éducatrice doit veiller à ce que l'imitation que l'enfant souhaite reproduire soit réalisable par rapport à ses compétences, il ne doit pas caricaturer les autres.

Le conflit, comme l'imitation, permettent de combler le besoin d'identification à l'autre. La différenciation entre la conscience de soi et de l'autre n'est pas encore acquise (Lumbroso & Contini, 2010, pp. 126-128).

Représentation entre mot et objet

B. Saboya (1997), psychomotricienne, a publié une recherche sur la relation avec le jeu dans le développement de la communication. Jouer permet de découvrir le monde, mais aussi d'établir un premier contact de plaisir. A cet effet, l'enfant n'a pas besoin de jeux spécifiques, mais de contacts corporels, par exemple le premier sourire qui se dessine par imitation. (pp. 64-72)

Elle a démontré que les paroles sont émises par un processus comprenant quatre étapes :

- 1° L'enfant fait une expérience sensori-motrice avec l'objet convoité. Il le voit, le touche, joue, le met à la bouche, en bref il le découvre.
- 2° Lorsqu'il reverra le jeu, il reconnaîtra l'objet et son utilisation. D'après Saboya (1997), il s'agit du « *Langage Interne* ». (p. 67)
- 3° Son entourage nomme l'objet régulièrement. L'enfant fait ainsi un lien entre l'objet et le nom qu'il porte. Lorsque quelqu'un lui demande d'aller prendre l'objet, il le cherchera du regard ou se déplacera. De ce fait, l'enfant aura un « *Langage réceptif* ». (p. 67)
- 4° A présent l'enfant connaît le nom de la chose et lorsqu'il voudra en parler, il nommera l'objet. Cette ultime étape est le « *Langage expressif* ». (p. 67).

2.2.5. UTILISATION DES SIGNAUX NON VERBAUX

Le regard

Le regard comporte plusieurs étapes que je vais développer dans les prochaines lignes.

Comme vu précédemment, le regard semble être une compétence innée. Rapidement, l'enfant, accroche ses parents du regard. Ces derniers ont alors l'impression d'être regardés par leur bébé, et dirigent à leur tour leur regard vers le bébé. Il s'agit ici, du « *dialogue œil à œil [surligné par moi-même]* ». (Crespin, 2006, p. 102)

Ce premier contact de type yeux dans les yeux entre l'enfant et son interlocuteur va diminuer vers le 6^{ème} mois. Il va laisser place à la deuxième étape, celle de l'alternance du regard. Elle se comprend dans le fait que l'enfant dirige son regard alternativement entre son interlocuteur et l'objet. D'après les recherches de Leclerc, orthophoniste, l'alternance du regard semble être essentielle lors de la communication verbale et devrait être encouragée par son entourage (Berney, 2010, pp. 4-6).

Dès le 9^{ème} mois, l'enfant **dirige son regard dans la même direction** que celle de son interlocuteur. Mais ce n'est qu'à partir du 11^{ème} mois, qu'il pourra **regarder dans la direction indiquée** par l'adulte. Auparavant, lorsque celui-ci indiquait une direction avec son doigt, l'enfant regardait l'indicateur (par exemple, le doigt) (Guidetti, 2003, pp. 53-56).

Pour terminer, l'enfant acquiert la capacité à diriger le regard de l'adulte vers un objet. Il s'agit ici du pointage. Ce geste-ci sera développé dans les prochains chapitres.

Ces différentes étapes forment l'**attention conjointe**. Cette dernière se définit comme la compétence de l'enfant à « *diriger l'attention du partenaire vers l'objet qui a éveillé l'intérêt de l'enfant pour qu'il regarde au même endroit que lui* ». (Guidetti, 2003, p. 53) L'enfant comprend seul qu'il ne doit pas regarder le bout du doigt, mais la direction indiquée par celui-ci (Lumbroso & Contini, 2010, p. 73).

Pour certains auteurs, tels que Lumbroso et Contini (2010), l'attention conjointe est également à la base de la théorie de l'esprit et a été expliquée par :

... le fait que nous avons tous une théorie générale du fonctionnement de l'esprit d'autrui : nous savons que, comme nous, un autre a des pensées, des croyances, des intentions, des désirs, même si ce ne sont pas les mêmes. Par exemple : ... On ne voit pas que quelqu'un voit, on pense qu'il voit comme nous-mêmes nous voyons. (p. 73)

Le sourire – le rire

D'après Desmond Morris³⁸, le sourire est considéré comme un comportement inné, inscrit dans un mécanisme instinctif de survie; il offre une sécurité et un lien d'attachement car il est lié au fait de plaire. Le premier sourire se dessine à 2 mois (Cosentino, 2014, les sourires de bébés !). Par contre, le sourire qui possède une valeur sociale ou intentionnelle se développe seulement à partir du 10^{ème} mois. Valeria Lumbroso complète cette première explication en mentionnant que le sourire démontre que la vie psychique du bébé est en train de se construire (Lumbroso & Contini, 2010).

L'accord émotionnel créé se décrit comme un premier palier dans la construction de la représentation psychique de soi. Lentement, l'enfant découvre ses membres (mains – pieds) et intègre les axes de son corps. Pour son entourage, il y a l'introduction du jeu de faire semblant avec la phrase « *je vais te manger la main* ». Ce premier jeu donne naissance aux éclats de rire (Cosentino, 2014, les sourires de bébés !).

La gestualité : geste déictique – autres gestes

Afin de déterminer les formes de gestuelles existantes, l'équipe de travail de Michèle Giudetti (2003) a entrepris des travaux de recherche durant la période préverbale ou durant le passage du préverbal au verbal. Ces travaux ont mis en évidence deux catégories :

- Les **gestes déictiques** (le pointage – le geste de donner – le geste de montrer). L'auteure nomme cet ensemble le « *complexe gestuel* ».
- Les **autres gestes globaux**, nommés par Caselli (1990) « *referential gestures* ». (Guidetti, 2003, p. 25)

Le geste déictique – le pointage

Nombre de travaux ont été réalisés par rapport au pointage. Toutefois, son origine précise reste encore indéterminée. Deux idées s'opposent : celle de Vygotski³⁹ et celle de Werner et Kaplan⁴⁰ (1963).

Pour Vygotski, l'enfant tend la main dans le but d'atteindre un objet hors de sa portée. Devant sa difficulté, un tiers va l'aider. Aussi, le geste ne concerne plus l'objet mais la personne, et il devient un outil favorisant la relation.

Tandis que Werner et Kaplan (1963) y voient une toute autre origine. Selon eux, l'enfant pointe pour lui-même. Il désigne un objet sans le manipuler. Par la suite, Bruner rejoint cette idée en expliquant que le pointage permet à l'enfant de désigner ce qui l'interpelle dans son environnement.

Même si le pointage est un geste codifié comme socialement inacceptable (pour les plus grands « *on ne montre pas du doigt !* ») dans les cultures occidentales, il reste un geste très régulier pour les enfants. A travers cet exemple, je peux donc relever une incohérence dans le discours tenu aux enfants : le pointage permet aux plus jeunes de communiquer, alors qu'il est réprimandé chez les plus grands.

Pour terminer, il existe deux types de pointages qui se différencient par leur but :

- **Le pointage proto-déclaratif** : guide l'attention de ses proches vers l'objet.
- **Le pointage proto-impératif** : adopté lorsque l'enfant souhaite acquérir un objet hors de sa portée en le pointant à son entourage (Guidetti, 2003, pp. 49-50).

Les autres gestes globaux

D'après Guidetti (2003), les autres gestes globaux « *renvoient à un référent précis et où leur signification reste stable en fonction des situations* ». (p. 26) Le pointage semble entrer dans cette catégorie et a été intégré dans la liste des gestes conventionnels pour l'adulte.

Cette nouvelle classe de gestes se développe durant la 2^{ème} année (12-24 mois), soit après ceux déictiques. Trois sous-classes sont différenciées :

- « **Les prédicats** » : utilisés afin de se représenter une situation ou un objet. L'auteur donne l'exemple de lever les bras pour signifier « *grand* ».

³⁸ Desmond Morris (1928), éthologue et auteur

³⁹ Lev Vygotski (1896-1934), psychologue, a développé des thèses en psychologie du développement

⁴⁰ Heinz Werner (1890-1964) et Bernard Kaplan, auteurs d'un ouvrage sur le développement du langage

- « **Les gestes nominaux** » : présentés chez les enfants comme des gestes codés, par exemple lors des comptines. Ces gestes diminuent au fur et à mesure de l'acquisition du langage. Ils sont rencontrés lors d'imitation d'action (faire semblant de marcher avec deux doigts) ou d'imitation de mouvement (l'auteur donne l'exemple du poisson, réalisé en ouvrant la bouche).
- « **Les gestes conventionnels** » : sont aisément compris, sans autre explication, par des personnes de même culture. Dans notre culture, la catégorie mentionnée englobe, par exemple, le geste de tourner la tête de gauche à droite pour signifier « *non* », ou de hausser les épaules pour émettre un doute (Guidetti, 2003, pp. 25-28).

Le contact cutané

La relation avec le nouveau-né se crée par les sens. Le premier à se développer est celui du toucher. Le toucher sensori-tonico-moteur contribue au processus d'attachement entre les parents et l'enfant. (Vaivre Douret, 1997)

Selon Albert Coeman⁴¹ (s.d.), « *chronologiquement et psychologiquement il est la mère des autres sens dans l'évolution de la sensation* ». (p. 1) De plus, ce sens fait forcément appel à la réciprocité. Comme l'explique l'auteur, chaque fois qu'une partie de nous-même entre en contact avec quelque chose ou quelqu'un, celui-ci nous touche également; l'individu est confronté à une diminution de son espace « *intime* ».

A sa naissance, le bébé ne possède qu'une vague représentation de la place qu'il occupe dans l'espace, et de l'extrémité de ses membres.

D'après Stern, le toucher transmet aussi des « *affects de vitalité* », autrement dit le ressenti émotionnel du moment. Ces expériences se vivent à travers plusieurs activités, par exemple celle du portage ou lorsque la mère donne le sein. Aussi, « *L'interaffectivité peut être la première, la plus envahissante et la plus immédiatement importante des expériences partageables* ». (Coeman, s.d., p. 3)

2.2.6. PAR LA SUITE ...

Si le thème de mon mémoire s'intéresse à la tranche d'âge de 9 à 18 mois, il me semble néanmoins important de décrire, en quelques lignes, l'évolution de la communication par rapport au développement du langage et de la communication non verbale.

Le développement du langage

De 18 à 24 mois, l'enfant développe son langage et atteint une production de cinq cents cinquante mots différents.

Cette étape, nommée explosion du langage, précède l'étape au cours de laquelle il commence à construire des phrases qui peuvent encore contenir des erreurs de formulation. Il emploie de façon correcte au moins deux pronoms personnels et s'exprime de façon compréhensible la plupart du temps.

De 24 à 36 mois, l'enfant connaît plus de sept cents mots, dont la forme plurielle de certains. Il conjugue le passé de quelques verbes. Il comprend les questions simples, y répond et, de ce fait, participe à des conversations. A 36 mois, il peut également se faire comprendre par des personnes non familières.

Entre 3 et 4 ans, les phrases sont composées de trois ou quatre mots, les temps des verbes sont variés, il utilise des conjoncteurs de coordination ainsi que plusieurs pronoms. Les buts de sa communication deviennent variés. Pour terminer, entre 4 et 5 ans, ses phrases deviennent de plus en plus complexes et il s'intéresse au sens des mots (Bouchard, 2008, pp. 204-211).

La communication non verbale

La communication non verbale reste présente dans notre communication et cela, tout au long de la vie. Le chercheur américain Mehrabian⁴² relève qu'une fois adulte, 55% de notre communication est

⁴¹ Albert Coeman, diplômé en psychologie sociale ainsi qu'en thérapie psychocorporelle, il est l'un des fondateurs de l'école de psychomotricité de Roux. Il y enseignera pendant 20 ans.

⁴² Albert Mehrabian (1939), professeur en psychologie à l'Université de Californie, reconnu suite à ses recherches sur l'impact des messages non-verbaux et verbaux.

non verbale, 38% s'intéresse au ton de la voix, tandis que 7% représente les mots (Terrier, 2013, communication).

2.2.7. PRÉSENTATION DÉTAILLÉE DES DONNÉES RECUEILLIES SUR LE TERRAIN

Plusieurs auteurs ont établi des liens entre la communication non verbale et la communication verbale, mentionnant que la première serait considérée comme précurseur de la seconde. Je me suis inspirée de ces recherches pour effectuer mes observations sur le terrain.

Marie-Claude Leclerc, orthophoniste, a tiré ses idées du modèle de l'organisation tridimensionnelle de Bloom et Lahey pour lister les différents précurseurs à la communication :

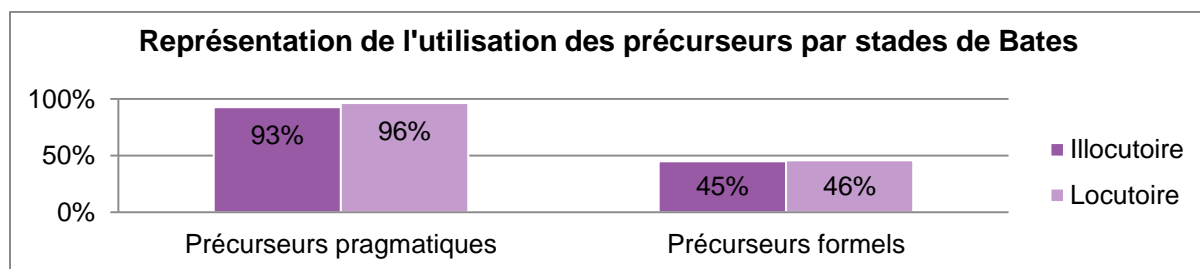
- **Les précurseurs pragmatiques** sont mis en perspective avec ceux de l'utilisation, d'après Lahey et Bloom. Y figurent : l'intérêt à la personne et au jeu – le contact visuel – le tour de rôle – l'attention conjointe – l'alternance du regard.
- **Les précurseurs formels** correspondent à la notion de forme, selon Lahey et Bloom. Dans cette liste, on trouve : l'imitation des gestes et des sons – le sourire – le rire – les vocalisations – le babillage – le pointage.
- **Les précurseurs sémantiques**, connus sous le terme de contenu du langage, ne sont pas abordés. Pour une raison de clarté et de précision de mon dossier, je n'ai pas souhaité les évaluer.

Suite à mes observations sur le terrain, j'ai repris les différents comportements mentionnés par Leclerc pour réaliser une grille d'observation (cf. Annexe 1). Je l'ai complétée afin que je puisse me rendre compte des comportements utilisés par l'enfant, en fonction de son stade de développement. Selon Bates : illocutoire (8-12 mois) et locutoire (13-24 mois), (cf. « 1.3.4. La communication préverbale »).

Par rapport aux différents résultats obtenus, je suis consciente qu'il me faudrait observer un plus grand nombre d'enfants pour construire une base statistique réellement représentative.

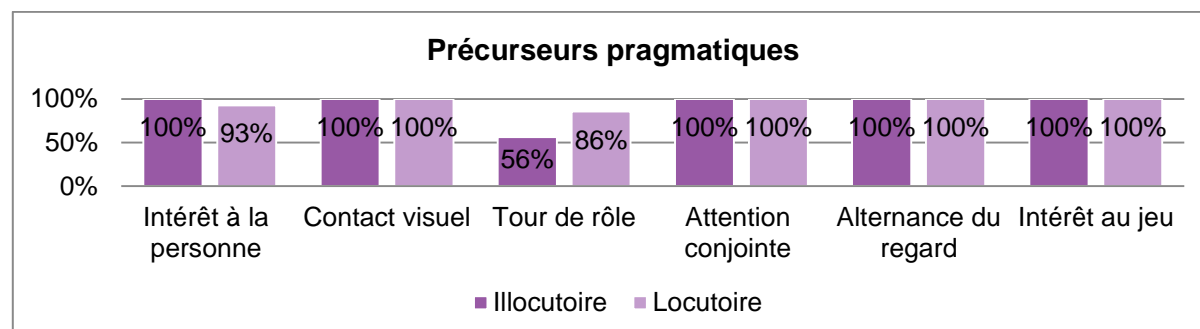
Evolution des précurseurs de façon générale

Dans un premier temps de recherche, mon intérêt se porte sur l'évolution générale des trois catégories de précurseurs par rapport aux deux stades de développement selon Bates.



Dans le tableau, une très légère augmentation des précurseurs pragmatiques et formels se confirme, respectivement 3% et 2%. Pour les deux stades, les précurseurs pragmatiques sont présents un peu plus de deux fois.

Evolution des précurseurs pragmatiques

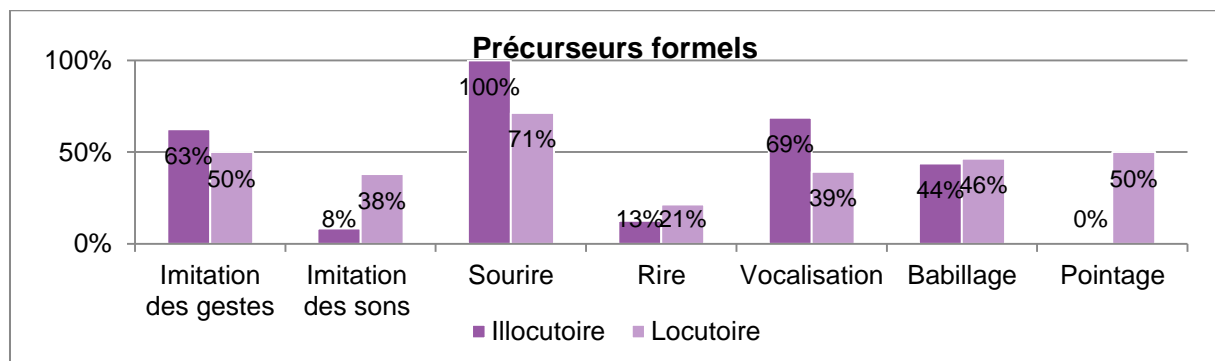


Comme le démontre le graphique, en ce qui concerne **le contact visuel, l'attention conjointe, l'alternance du regard et l'intérêt au jeu**, tous les enfants ont présenté ces compétences durant ces observations, quel que soit leur âge et leur sexe. Par rapport, à l'échelle des acquisitions, toutes ces compétences devraient se développer durant la première année, l'attention conjointe exceptée.

L'intérêt à la personne a, quant à lui, diminué de 7% par rapport au stade précédent. Cette diminution est due à trois enfants qui n'ont émis ni babillage, ni vocalisation, lorsque l'éducatrice s'adressait à eux. Toutefois, ils n'ont pas manqué de regarder leur interlocutrice et de se tourner dans sa direction. Il y a donc eu un intérêt à la personne, même s'il n'était pas forcément verbal.

A contrario, **le tour de rôle** présente une majoration importante de 54%. D'une part, lors de la verbalisation, le tour de rôle subit une légère augmentation du stade illocutoire au stade locutoire de 5% (77% des enfants, tout âge confondu, ont vocalisés ou babillés à tour de rôle) et, d'autre part, pour le tour de rôle lors du jeu, on observe une augmentation majeure de 144%. Chez les enfants du stade illocutoire, une observation se confirme : lorsque l'éducatrice lui tend un jeu, l'enfant le prend mais ne le lui redonne pas ou le repose à côté de lui une fois qu'il en a terminé avec le jeu. A l'inverse, chez les enfants du stade locutoire, une autre situation se produit lorsque l'éducatrice souhaite redonner le jeu à l'enfant : la plupart du temps, il a déjà saisi un autre jeu et semble désintéressé. Si je rajoute un item en précisant que le tour de rôle s'acquiert soit lors de vocalisation, soit lors du jeu, tous les enfants du stade locutoire l'acquièrent, excepté un seul enfant du stade illocutoire (12%).

Evolution précurseurs formels



Imitation des gestes et des sons : une diminution de 21% entre le premier et le second stade est observée pour l'imitation des gestes, a contrario celle pour l'imitation des sons est en augmentation de 375%.

Sourire et rire : dans le stade locutoire, alors que le sourire diminue, le rire augmente.

Vocalisations et babillage : les vocalisations diminuent au profit du babillage qui lui, augmente. Dans babillage, les chiffres ne sont pas réellement représentatifs. En effet, l'enfant qui a acquis le babillage canonique complexe ne va plus forcément revenir au babillage rudimentaire. De ce fait, si je modifie les items en me demandant, d'une manière générale, combien d'enfants babillent d'une façon ou d'une autre, selon leur tranche d'âge, je remarque qu'un seul enfant de 15 mois n'a pas babillé durant l'observation. J'approche donc d'un 100% pour les deux groupes d'âge.

Le pointage : ce précurseur n'est pas encore présent dans le stade illocutoire, mais fait son apparition dans le stade locutoire.

3. CONCLUSION

3.1. RÉSUMÉ ET SYNTHÈSE DES DONNÉES TRAITÉES

Concernant la synthèse du développement, je vais soulever chronologiquement les points qui me paraissent les plus marquants.

Pour commencer, plusieurs recherches ont démontré que l'enfant a la capacité de communiquer depuis sa conception. Candilis propose trois terrains de recherche pour mieux cerner les habiletés du fœtus : les sens, les types de mouvements, et le lien maternel ou sa façon de communiquer avec la mère.

Ensuite, arrive la naissance de l'enfant. Rempli d'émotions, ce moment reste pour les parents la réelle découverte d'un être nouveau, qu'ils doivent apprendre à connaître. Certains auteurs relèvent qu'il s'agit de faire le deuil entre l'enfant réel et l'enfant rêvé. A la maternité, l'enfant va passer différents contrôles médicaux qui vont permettre non seulement de vérifier son état de santé, mais aussi de montrer aux parents toutes ses compétences parfois acquises et parfois innées. Elles sont exprimées sous la forme de réflexes, par exemple le réflexe de succion, de préhension, de marche.

Durant les deux premières années de sa vie, l'enfant va développer nombre de compétences, dites internes, en lien avec la communication :

- **De la naissance au 8^{ème} mois** : premier contact visuel; d'abord un sourire automatique puis social; début du tour de rôle; imitation des sons; mouvement de pointage.
- **Du 9^{ème} au 12^{ème} mois** : imitation des gestes familiers; discernement de son prénom; émission de cris lorsqu'il a besoin d'attention; besoins signalés par vocalises et gestes.
- **Du 13^{ème} au 18^{ème} mois** : imitation de gestes inconnus; imitation, même si le modèle n'est pas présent; cède les objets et souhaite les avoir en retour; saisie de phrases simples; dirige le regard de l'adulte vers ses choix par le pointage.
- **Du 19^{ème} au 24^{ème} mois** : accroissement du jeu coopératif; jeu de rôle simple.

Toutefois, pour que ces compétences internes se développent, certains facteurs externes interviennent. Les adultes tentent ainsi de transmettre les bases de la communication à l'enfant, en captant l'attention et par le tour de rôle. Les facteurs se basent sur trois types de relation : maternelle, définie comme essentielle car elle crée le premier lien d'attachement; paternelle, qui va lui permettre de se différencier de sa maman et de prendre conscience de sa place dans ce trio; soignante en ce qui concerne l'éducatrice. Pour communiquer avec l'enfant, l'éducatrice reste attentive à ses sens et à ses attitudes. Pour cette dernière catégorie, je citerai, par exemple, l'observation et l'écoute, la compréhension des messages, le respect de son choix.

Nous avons vu précédemment que l'apprentissage de la communication s'intègre par le biais de deux canaux principaux : celui du conflit et de l'imitation et celui de la représentation entre l'image et le mot.

En conclusion de cette approche théorique, une fois la communication intégrée l'enfant va utiliser les signaux connus :

- **Le regard** : le premier contact de type « œil à œil » s'établit rapidement, s'ensuit l'alternance du regard, puis le regard dans la direction indiquée et enfin l'enfant va diriger le regard de l'adulte dans la direction souhaitée. Ces étapes vont l'amener à l'attention conjointe.
- **Le sourire – le rire** : le premier sourire automatique et inné arrive vers 2 mois et prendra une notion sociale dès le 10^{ème} mois.
- **La gestualité** : notons une différence entre les gestes déictiques (le pointage) et les autres gestes (gestes faisant référence à un geste en lien avec le contexte).
- **Le contact cutané** : le premier sens que l'enfant utilise, mais également celui qui reflète les émotions instantanées.

Par la suite, même si la communication verbale prendra sa place, l'enfant et l'adulte n'abandonneront pas complètement la communication non verbale. En effet, tous les humains continuent à l'utiliser inconsciemment.

Pour la recherche sur le terrain, je constate que les deux groupes d'enfants utilisent plus souvent les précurseurs pragmatiques (intérêt à la personne, tour de rôle, contact visuel, attention conjointe, alternance du regard, intérêt au jeu) que les précurseurs formels (imitation des gestes et sons, sourire et rire, vocalisations et babillage, et pointage).

3.2. ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS

Au quotidien, bon nombre d'interactions se dévoilent dans une journée, qu'elles se déroulent entre pairs ou entre adulte et enfant. Pourtant, en se focalisant sur elles, les observations permettent de relever différents comportements marquants.

Pour réaliser l'analyse, je vais reprendre lesdits comportements et les mettre en lien avec la théorie connue et avec la connaissance que j'ai des enfants. Parallèlement, je comparerai certains résultats avec ceux des questionnaires distribués à plusieurs professionnelles. Effectivement, en me basant uniquement sur les grilles d'observations, certains d'entre eux n'apparaissent pas. Par conséquent, pour l'analyse, je suis consciente que je devrai, parfois, interpréter certains signaux.

L'imitation

Suite à mes observations, il me semble avoir découvert deux types d'imitation. Celle que je suppose être de l'imitation immédiate qui prend naissance dans les comportements de l'éducatrice ou entre pairs, et celle qui apparaît de façon différée.

Avec modèle, l'éducatrice

L'imitation de l'adulte reste régulièrement présente. Même si, comme le soulève Anne-Marie Fontaine⁴³, il semble qu'avant 15 mois, l'enfant porte plus d'intérêt à l'objet (aux sons émis) qu'à la personne-même. Lors d'imitation, l'éducatrice occupe une place privilégiée lui permettant de faire intégrer les bases de la vie quotidienne à l'enfant. Le Plan d'Etude Cadre décrit cette compétence dans le premier processus sous la forme qu'elle « *doit entendre, comprendre et répondre aux comportements, aux interpellations et aux émotions de l'enfant* ». (SPAS Plate-forme suisse des formations dans le domaine social, 2007, p. 6) J'observe également que par le jeu symbolique, l'éducatrice guide l'enfant dans des apprentissages de la vie quotidienne. Par exemple, lorsqu'il joue à la dînette, elle lui montre la façon de tenir la cuillère avant de la porter à la bouche. Cette compétence peut également se trouver en lien avec l'une du Plan d'Etude Cadre qui encourage à « *utiliser [verbe conjugué à l'infinitif par moi-même] les moments de la vie quotidienne en tant que supports d'apprentissage* ». (SPAS Plate-forme suisse des formations dans le domaine social, 2007, p. 7) Par rapport à la communication, elle va lui transmettre des signes distincts qui, par la suite, vont permettre de faciliter la compréhension.

Entre pairs

Selon la tranche d'âge, j'observe une différence à mettre en relation avec le conflit. Dans le groupe de la nurserie (cf. Annexe 4 – lignes 7-17), lorsqu'un enfant prend le jeu à un autre enfant, ce dernier ne réagit pas forcément. Il en saisit un autre ou regarde l'enfant. Chez les trotteurs, lorsque la même situation se présente, l'enfant réagit en criant ou en tenant fermement l'objet convoité. Une des explications probables, données par Anne-Marie Fontaine, est liée à la conscience de soi (cf. Annexe 3 – lignes 6-8). Dans le premier groupe, comme l'enfant est en train d'acquérir la conscience de soi, se faire prendre les jouets est sans conséquence.

Dès 12 mois, le discours est bien différent. La conscience de soi a évolué, l'enfant réalise qu'il existe et que cet objet a été choisi par lui et qu'il lui appartient pour l'instant; il refuse de le donner et l'exprime, même si, pour lui, le but de cette action ne semble pas être la formation d'un conflit à proprement parler, mais plutôt la rencontre de l'autre et l'expérimentation du matériel. C'est ainsi que naissent, d'après Anne-Marie Fontaine, des conflits normaux qu'elle nomme « *conflits d'existence* ».

Lors des questionnaires, le personnel soulève spontanément les faits de « *mordre – pousser – tirer les cheveux* », comme moyens d'entrer en contact. Lorsqu'il doit donner sa vision des actes agressifs, le discours est cohérent. Ces gestes ne sont pas perçus comme des actes de violence, mais plutôt comme une façon d'entrer en communication. Néanmoins, selon le niveau de formation du personnel, j'ai relevé une différence dans la manière d'agir. Si tous mentionnent la sécurité physique des autres enfants, avant d'agir une notion supplémentaire apparaît chez l'éducatrice, soit l'observation des comportements et la prise en compte de leur récurrence.

De façon différée

Dans plusieurs observations, je constate que l'enfant imite les gestes du quotidien dans un contexte différent. Ici, une explication peut se trouver dans les écrits de Roger Deldime qui indique que « *la transition entre le moteur et le représentatif apparaît notamment dans les comportements imitatifs* ».

⁴³ Anne-Marie Fontaine, chercheuse en psychologie du développement

(exemple : faire semblant), les gestes symboliques (exemple : faire « au revoir » de la main) ». (Deldime & Vermeulen, 2006, p. 35) (cf. Annexe 2 – lignes 24-26).

L'imitation peut se relever d'un point de vue gestuel comme vu précédemment, mais également d'un point de vue oral au cours duquel l'enfant tente d'imiter les mots/sons émis par l'éducatrice. (cf. Annexe 2 – lignes 21-23)

De façon générale

D'une manière plus générale, pour ce que je suppose être de l'imitation de gestes, une diminution est observée, entre le stade illocutoire et le stade locutoire. Elle s'explique par le fait que les plus grands auront plutôt tendance à donner l'impulsion des idées de jeu.

Le sourire

Le sourire apparaît très rapidement et se voit à plusieurs reprises dans les observations. Dans les questionnaires récoltés, il apparaît comme un facteur important de communication et le personnel éducatif l'inscrit comme moyen de communication entre l'enfant et l'adulte.

Chez les enfants observés, je constate que le sourire diminue dans le stade locutoire. J'émetts donc l'hypothèse que l'enfant acquière le sourire social dans le stade locutoire et qu'il sourit moins par imitation, comme dans le stade illocutoire. Toutefois, cette hypothèse ne peut être soutenue par l'échelle d'acquisition proposée plus haut. Selon cette dernière, le sourire social s'acquière à 10 mois mais comme il s'agit d'une échelle, cela me permet d'accentuer le fait que chaque enfant grandit à son propre rythme, comme le mentionne Brazelton.

Le regard

Le contact visuel continu entre l'éducatrice et l'enfant peut être expliqué par le système de référence développé par Emmi Pikler. Comme l'a mentionné Myriam David (2011) « *tous deux [l'enfant et l'éducatrice] sont constamment dans un rayon d'écoute et de vision mutuelle* ». (p. 59) De ce fait, l'enfant se sent rassuré et sait qu'il peut explorer ce monde et que l'éducatrice est présente, si nécessaire. En regardant régulièrement dans sa direction, l'enfant se tranquillise en vérifiant sa présence. Certains enfants semblent avoir besoin de plus que ce regard pour être rassurés, soit un réel *contact cutané*.

Dans toutes les observations réalisées, un contact visuel entre l'éducatrice et l'enfant s'est créé. Je constate également que tous les enfants ont établi un contact visuel de quelques secondes avec moi ou avec la caméra et ce, même si je n'étais pas dans cette relation duale. Le contact visuel est une des premières acquisitions développées par l'enfant.

Par rapport à l'alternance du regard et à l'attention conjointe, je perçois que le développement de l'attention conjointe, proposé dans l'ouvrage de Catherine Hage (2006), correspond. Afin que celle-ci soit présente, l'enfant doit notamment acquérir auparavant un contact visuel et l'alternance du regard entre l'objet et son interlocuteur. Dans une ultime étape, l'enfant doit également pouvoir diriger le regard de son interlocuteur en pointant un objet (pp. 63-65).

Le contact cutané⁴⁴

Comme mentionné ci-dessus, il semble que pour certains enfants le fait de capter le regard de l'éducatrice est suffisant pour leur permettre d'explorer leur environnement en toute sécurité. Néanmoins, j'observe parfois, que l'enfant se déplace afin de sentir « *physiquement* » la présence de l'éducatrice (cf. Annexe 2 – lignes 12-17). Ce comportement peut être mis en relation avec le besoin « *d'agrippement physique* » (Bouyer, 2010, p. 155) présent durant les deux premières années, selon Bowlby (1969). Cette pulsion peut s'expliquer par un besoin de relation primaire avec une personne « *sensoriellement imprégnante* » (Bouyer, 2010, p. 155). Une fois ce besoin assouvi, l'enfant acquiert une meilleure confiance en lui et un sentiment de sécurité.

J'ai également l'impression que cette demande de contact cutané répond tant à satisfaire un besoin de sécurité que d'attention.

Ce besoin d'attention peut être mis en parallèle avec le besoin d'appartenance sociale de la pyramide de Maslow. L'enfant a peut-être eu le ressenti de ne plus exister car l'éducatrice s'adressait aux autres enfants. Ainsi, en se déplaçant et en la touchant, il provoque l'interaction. La réaction de l'éducatrice de s'adresser de suite à cet enfant lui a permis de recevoir l'affection qu'il semblait solliciter. (En route

⁴⁴ Le contact cutané correspond au sens du toucher, cf « 2.2.5 Utilisation des signaux non verbaux »

vers l'école, 2014). A cet effet également, Christine Schuhl (2007) relève l'apprentissage lié à la collectivité. L'enfant doit prendre conscience qu'il n'est jamais le seul enfant. Il cherche des rituels, tout en s'obligeant parfois à patienter et à se familiariser à cet environnement (pp. 47-49).

La parole

La parole peut provenir de l'éducatrice comme de l'enfant. Pour cette analyse, je vais développer en premier lieu celle en lien avec l'éducatrice.

Emise par l'adulte

En verbalisant les actions des enfants, en les interrogeant et en leur présentant les jeux, l'adulte relève quatre points. Durant les observations :

- 1° Je constate que le personnel éducatif présente le matériel à disposition de façon brève et plutôt centrée sur les possibilités d'utilisation.
- 2° Je relève que l'éducatrice commente régulièrement les actions des enfants. D'après Jacalyn Post (2004), cette action démontre l'intérêt de l'éducatrice pour la découverte de l'enfant et encourage celui-ci à poursuivre dans cette direction. Cela permet également à l'enfant de prendre conscience que ses actions peuvent être décrites par des mots. Cette seconde idée rejoint celle qui s'adresse à l'intériorisation du vocabulaire en lien avec l'objet, d'après la psychomotricienne Saboya⁴⁵ (1997).
- 3° La parole permet à l'éducatrice d'occuper la fonction d'interprète entre les différents acteurs. En verbalisant le geste d'un enfant envers un autre, j'ai pu observer que cela permettait parfois d'éclairer ses intentions (Post, Hohmann, Bourgon, & Léger, 2004, pp. 167-168).
- 4° L'enfant semble sensible à l'intonation avec laquelle l'éducatrice parle. L'exemple ci-après permet de mieux illustrer mes propos : « *Hélios prend le bâton de pluie et le secoue. L'éducatrice tourne la tête dans la direction d'Hélios, et dit : « oh ! ». L'enfant arrête. L'éducatrice bouge sa main verticalement, et dit : « de la musique », en souriant. L'enfant crie : « aah » en bougeant, à son tour, les deux mains de façon verticale avec le sourire* ». J'interprète que le son « oh » émis a été compris par l'enfant comme une demande d'arrêter son geste.

Emise par l'enfant

Chez les plus grands, je remarque que lorsque l'enfant babille certains sons, avec plus ou moins de ressemblance avec le mot qui semble être souhaité, l'éducatrice reformule l'expression de façon correcte. (cf. Annexe 2 – lignes 9-11)

Les gestes

Le pointage

Comme mentionné ci-dessus, il s'agit de l'ultime étape pour finaliser une réelle attention conjointe entre l'enfant et son interlocuteur. Soit celle permettant à l'enfant de diriger le regard de l'adulte. Ici, une importante majoration se dessine. Dans le stade illocutoire, l'enfant n'a pas encore la capacité de diriger l'attention de l'adulte à l'aide de geste, puisqu'il apparaît uniquement dès le 13^{ème} mois.

Lors de l'observation, il a été difficile de prendre en considération la différence entre le pointage proto-impératif et proto-déclaratif. L'enfant ayant à sa disposition tous les jeux, il n'avait pas besoin de l'adulte pour en saisir un. Il indiquait un jeu en regardant l'adulte, puis le saisissait avant de le reposer ou de l'utiliser. Il m'était donc difficile de savoir si l'enfant voulait uniquement connaître le nom de l'objet, ou s'il souhaitait l'utiliser. En regroupant les deux catégories, le 79% des enfants du stade locutoire ont utilisé le pointage, contre 0% pour ceux du stade illocutoire.

La reformulation de la demande

Comme précité, la répétition ou reformulation du geste est l'une des actions permettant de différencier la communication intentionnelle de celle non-intentionnelle. J'ai ainsi pu constater ce comportement lors du visionnement de la vidéo. Dans ce cas, l'utilisation de l'observation narrative par le biais de la vidéo m'a été fort utile pour la déceler.

⁴⁵ Cf. « 2.2.4. L'intégration de la communication non verbale »

En effet, dans un premier temps le geste peut facilement prendre la forme d'un apprentissage par répétition. Toutefois, c'est en observant attentivement les expressions du visage que je peux classer ce comportement comme une reformulation.

Le soutien gestuel

Suite au retour de plusieurs questionnaires et à ma visite de la structure d'accueil « *Les Lucioles* », je souhaite mentionner l'existence d'un outil qui semble se développer dans les crèches : celui du soutien gestuel. Cette approche, destinée aux enfants entendant, permet une communication pour ceux dont l'expression orale n'est pas encore totale. Ce lexique, composé de trois-cents gestes, est adapté aux demandes des enfants. Par exemple, les gestes d'interactions tels que « *bonjour* » ou « *merci* » ; les verbes « *jouer* » « *manger* ».

Les pleurs

D'une façon générale, j'ai remarqué que peu d'enfants ont utilisé cette forme de communication, alors que ce comportement a été relevé dans chaque questionnaire retourné.

Lorsque l'enfant se met à pleurer, j'ai constaté que le personnel éducatif réagit très rapidement, généralement en s'intéressant à la source du pleur et en proposant habituellement l'alternative du jeu. Cet état de fait ressort des réponses données dans les questionnaires. De plus, j'ai constaté que le personnel semble éprouver un sentiment de gêne, qu'il se tourne dans ma direction, me sourit, et s'approche de l'enfant. Lorsque la source du conflit est un jeu, le personnel demande à l'enfant qui ne pleure pas de donner le jeu à l'enfant qui sanglote. (cf. Annexe 3 – lignes 19-24)

Chez les 16–18 mois, une sorte d'empathie liée à de l'imitation apparaît également lorsque l'un d'entre eux se met à pleurer. De façon régulière, l'enfant s'approche et regarde en direction de l'autre. A l'instar des adultes, il lui propose une alternative en lui montrant, par exemple, son jeu. (cf. Annexe 3 – lignes 28-34)

Chez le bébé, les pleurs permettent de réguler le surplus de tension. Ils agissent comme un régulateur émotionnel au même titre que le rire ou la succion, mais quelquefois ces pleurs deviennent continus. Pour l'enfant, ils semblent synonymes d'une demande incomprise, voire même d'une souffrance (V. Matz Quelvennec, communication personnelle, 11 octobre 2014).

Attitudes de l'éducatrice

J'ai relevé que toutes les éducatrices verbalisent les gestes de l'enfant afin qu'il puisse, je le suppose, en prendre conscience. Dolto mentionne régulièrement l'importance de parler à l'enfant, qui est capable de comprendre. J'ai observé qu'en cas de désaccord ou de déception, l'éducatrice parle à l'enfant qui tourne sa tête dans sa direction. De plus, l'importance de la verbalisation ressort dans tous les questionnaires distribués au personnel des structures d'accueil.

Durant toute l'exploration du matériel, le personnel éducatif encourage et félicite régulièrement l'enfant. Lorsqu'il atteint son but, il le fait également savoir à l'entourage en s'applaudissant ou en disant bravo. Ces comportements découlent également de l'imitation.

En lien avec l'encouragement, et plus précisément la façon de soutenir l'enfant dans ses découvertes, je remarque une différence selon le niveau de formation du personnel. Dans une institution, l'observation a été réalisée avec une auxiliaire. Le jour-même de l'observation, je n'ai pas réalisé l'impact car l'enfant semblait à l'aise et dans son jeu. Seulement, en regardant plusieurs fois la vidéo, j'ai constaté que le personnel formé donnait des explications pour le jeu d'encastrement, en indiquant avec son doigt ou en verbalisant, mais en laissant l'enfant réaliser ses expériences et trouver par lui-même la solution. A contrario, l'auxiliaire lui donnait une première fois les explications, puis prenait le jeu et encastrait en verbalisant ses actes. L'enfant observait, puis enlevait les pièces et essayait à nouveau d'encastrer, sans réussite. (cf. Annexe 5)

Deux liens découlent de ces observations. Le premier, plutôt évident, est relatif aux compétences de l'éducatrice. Selon le processus numéro deux du Plan d'Etude Cadre, l'éducatrice se doit de soutenir « *le développement et l'acquisition de ses compétences selon son rythme propre* ». (SPAS Plateforme suisse des formations dans le domaine social, 2007, p. 8) Elle doit adapter sa communication à chaque enfant et, avec ses références théoriques, peut soutenir ses acquisitions. En félicitant l'enfant, elle lui fait prendre conscience des capacités développées.

Le deuxième lien apparaît par rapport à la ligne pédagogique et à son application. Pour l'éducatrice de l'enfance, le respect de cette ligne et son implication sont mentionnées dans le Plan d'Etude Cadre. Ainsi, « *le fait de faire à la place de l'enfant* » n'est pas cohérent dans une ligne pédagogique valorisant l'autonomie.

Une autre constatation concerne la voix. Généralement, l'éducatrice me présentait les enfants en s'adressant à moi avec un ton de voix « *normal* », puis lorsqu'elle s'adressait à l'enfant-même, sa voix devenait plus « *chantante* ». En cas de difficultés éprouvées par l'enfant, ou lors d'expérimentation du matériel, la voix devenait presque inaudible pour moi qui me trouvais éloignée. Quand l'enfant semblait avoir découvert la solution, le ton augmentait pour devenir à nouveau aigu. J'ai l'impression que la sensibilité du personnel était de mise : soutenir l'enfant dans ses difficultés par les gestes mais aussi par la voix.

Un lien peut être donc fait avec le Plan d'Etude Cadre, au niveau du processus 1 : « *Accueillir l'enfant dans une structure collective extra-familiale* ». (SPAS Plate-forme suisse des formations dans le domaine social, 2007, p. 7) Pour ce faire, l'éducatrice adapte son accompagnement de façon individualisée, observe et développe également une relation d'empathie avec l'enfant.

Je remarque encore que certaines éducatrices suivent, inconsciemment peut-être, les initiatives des enfants, par exemple en imitant leurs gestes, en respectant leurs intérêts du moment, en jouant avec le jeu qu'ils ont choisi.

Plus généralement, le Plan d'étude cadre spécifie la compétence de l'éducatrice à « *favoriser les interactions* ». (SPAS Plate-forme suisse des formations dans le domaine social, 2007, p. 8) Elle encourage les interactions entre les enfants et propose un apprentissage basé sur la rencontre (SPAS Plate-forme suisse des formations dans le domaine social, 2007, p. 8).

Conclusion

Les comportements développés précédemment sont perceptibles dans les observations. L'enfant est ainsi un communicateur né !

Par ses signaux internes et externes, l'enfant transmet son message. En conséquence, le meilleur moyen de le comprendre mieux est d'apprendre à le connaître : croire en ses capacités, les lui montrer; développer un lien de confiance avec lui; verbaliser en cas d'incompréhension, il a la possibilité de reformuler sa demande si elle était réellement intentionnelle; observer pour mieux comprendre, discerner ses gestes propres ...

3.3. LIMITES DU TRAVAIL

La première limite à laquelle j'ai été confrontée est celle de la bibliographie. Peu d'auteurs parlent précisément du sujet, mais beaucoup investissent dans ce sujet de façon éloignée. Par conséquent, j'ai dû sélectionner les informations me paraissant les plus pertinentes, malgré bon nombre de données méritant plus d'intérêt également. Par exemple, l'influence des différents précurseurs entre eux, l'influence de l'haptonomie, ou encore les recherches plus approfondies sur la communication du fœtus et les influences en résultant.

Suite à plusieurs divergences entre les auteurs concernant les âges d'acquisition, je me suis résolue à créer moi-même une base pour mes recherches, ceci tout en m'inspirant de leurs diverses propositions. La base créée m'a permis de mettre en parallèle, de la meilleure manière, les différents comportements adoptés avec l'âge auquel ils sont censés être acquis.

Concernant mes observations sur le terrain, j'ai dû revoir rapidement mon idée de départ. Elle consistait à prendre en compte uniquement les institutions s'inspirant des pédagogies de Dolto, Pikler et Brazelton. Les centres contactés ont refusé les observations proposées, mais restaient à disposition pour des renseignements complémentaires, si nécessaire. J'ai donc élargi mes investigations à des structures de tous horizons comme expliqué ci-dessus. Après réflexion, je pense que ce premier refus a été bénéfique, il m'a permis d'enrichir mes recherches.

Je souhaite également souligner mon idée d'inclure la variable des sexes, mais par manque de temps je ne l'ai pas prise en compte dans mes analyses.

Plusieurs crèches n'ont pas pu donner suite à mon projet en raison des vacances ou de la reprise qui engendre une réorganisation de la journée-type, des adaptations, la supervision du personnel nouvellement engagé. A noter que plusieurs d'entre elles m'ont proposé de venir plus tard dans l'année.

La vidéo a également eu un effet dissuasif. Cet outil, certes bénéfique pour l'observateur, demande un travail supplémentaire à l'institution qui doit demander aux parents l'autorisation de filmer les enfants, et au personnel, l'accord d'être filmé.

La retranscription des vidéos m'a imposé de revoir régulièrement mes items afin de les affiner et ainsi, d'être la plus rigoureuse possible dans mes statistiques. J'ai élaboré une grille qui m'a aidée à me souvenir des comportements à observer en lien avec l'item.

Les difficultés rencontrées sont devenues des forces et je peux ainsi conclure ce chapitre sur une note positive.

3.4. PERSPECTIVES ET PISTES D'ACTION PROFESSIONNELLE

Afin de mieux comprendre mon évolution personnelle durant ce processus, je souhaite mentionner que je travaille quotidiennement avec une dizaine d'enfants âgés entre 12 et 18 mois.

Tout au long du processus, j'ai remarqué une modification dans ma façon d'être en interaction avec les enfants. Je suis devenue plus attentive à leur comportement et à leur façon de s'exprimer. Par exemple, lorsqu'un enfant me tend un jeu ou lorsqu'il s'arrête de babiller, je fais un lien avec le tour de rôle et y répond, ou alors je lui laisse plus souvent le temps de s'exprimer lorsque je pose une question. De plus, afin d'être la plus cohérente possible entre mes paroles et ma gestuelle, j'essaie d'être attentive à mes postures et à mes expressions oro-faciales.

J'ai aussi verbalisé les actes des enfants en leur expliquant d'abord ma façon d'interpréter leur geste, puis en vérifiant si le message transmis était bien celui-ci. Régulièrement maintenant, en m'adressant à un enfant j'accompagne mes messages de gestes. Si je lui explique que l'on va mettre les chaussures pour se rendre à l'extérieur, avec mon doigt je lui indique également le vestiaire, puis mon pied.

D'un point de vue théorique, mes objectifs m'ont permis d'enrichir mes connaissances sur la communication de l'enfant, tant en ce qui concerne toute la communication au travers de la vie intra-utérine, souvent omise, que l'évolution de la communication non verbale qui se développe pour devenir une communication verbale. Les différentes pédagogies rencontrées m'ont permis de les mettre en lien et de découvrir qu'elles se complètent souvent. Quant aux divergences d'opinion, elles se situaient plutôt au niveau des âges d'acquisition de différents comportements, comme relevé précédemment. Comme mentionné toutefois, si une échelle pour les périodes d'acquisitions est définie, l'enfant évolue néanmoins selon son propre rythme car, comme le soulève Brazelton, chaque enfant est unique !

D'un point de vue pratique, ce travail m'a permis de découvrir différentes structures de milieux socio-économiques variés. Chacune de ces rencontres, tant avec les enfants qu'avec les responsables ou le personnel éducatif, a été enrichissante pour moi. Il n'était pas facile pour ces institutions de m'ouvrir leur porte et de me permettre de filmer une partie de leur quotidien, pourtant elles ont accepté.

Ces observations sont un enrichissement personnel pour ma formation. Je me suis souvent remise en question par rapport à : mon attitude face à ces enfants que je ne connaissais pas; mon positionnement dans la salle de façon à observer tout en ne perturbant pas l'enfant; mes interactions face à leur curiosité de la caméra; mes réponses aux interrogations des plus grands des groupes verticaux, tout en n'omettant pas le but de ma visite.

J'ai aussi découvert une nouvelle facette de ce métier, soit la collaboration entre les structures. Lorsque l'on travaille dans un groupe, on essaie continuellement d'améliorer son quotidien en cherchant parfois des idées au loin. En me rendant dans les crèches, j'ai vu des approches de communication différentes, du matériel et un aménagement spécifiques. J'ai compris que la coopération entre collègues d'un groupe est, certes, essentielle, mais qu'elle l'est également entre institutions.

J'ai pu observer le soutien gestuel au sein d'une structure et relever son émergence en crèche grâce aux questionnaires. Dans mes perspectives de ce travail, j'aurais aimé travailler ce point en m'intéressant encore de plus près aux moyens mis en place dans les structures accueillant des enfants atteints d'un handicap, ou en investiguant plus sur la communication gestuelle pour les enfants entendant. J'ai dû y renoncer par manque de temps.

L'idéal aurait été de suivre les mêmes enfants sur une longue période. J'aurais pu ainsi observer l'apparition des premiers précurseurs à la communication, puis suivre au plus près l'évolution de ces précurseurs afin de mieux comprendre l'influence qu'ils exercent les uns sur les autres.

J'aurais aussi aimé comparer l'influence des trois stades de développement selon Bates avec les différents précurseurs, et non pas seulement ceux de la tranche d'âge choisie. Que se passe-t-il après 18 mois ? Une fois l'étape de l'acquisition du langage franchie, comment ces précurseurs évoluent-ils ? Lesquels subsistent, lesquels disparaissent au profit, peut-être, de nouveaux ?

3.5. REMARQUES FINALES

Lors de mon introduction, j'ai mis en place différents critères. D'un point de vue théorique, j'ai effectivement acquis de nouvelles connaissances sur le développement du langage préverbal et sur la communication non verbale. J'ai également approfondi mes connaissances sur certains auteurs, présentés plus brièvement lors des cours. Je ne dirais pas que j'ai été confrontée à des similitudes ou des divergences d'idées, mais plutôt à des idées complémentaires. En effet, les auteurs choisis avaient tous comme idée première que le bébé est un être de compétences. Aussi, leurs idées se ressemblent-elles et permettent-elles de créer une pédagogie allant vers une meilleure connaissance du bébé.

Du côté pratique, en visitant diverses structures j'ai rapidement pris conscience des différences de moyens financiers des unes et des autres. L'opportunité de travailler en réseau m'a permis, lors de mon passage chez elles, d'échanger sur le but de mon mémoire et sur leurs expériences professionnelles, en lien ou non avec la communication non verbale. Ce travail m'a aussi ouvert les portes d'une structure située en Belgique; j'en garderai le souvenir d'une expérience bouleversante, mais néanmoins très enrichissante.

Le but de mon travail était de présenter les différents outils dont dispose l'éducatrice pour répondre au mieux aux besoins de l'enfant.

Lire, avant toute chose, des textes de plusieurs auteurs m'a rapidement fait comprendre que la communication non verbale est une communication subtile et que la seule façon de la comprendre consiste à discerner les signaux propres à chaque enfant. J'ai appris à les repérer en axant mes recherches dans la direction des précurseurs à la communication.

Maintenant, il faut les prendre en considération et apprendre à décrypter les variations propres à chaque enfant. A cet effet, le seul outil connu est celui de l'observation. Durant cette phase de connaissance et d'observation de l'enfant, l'éducatrice doit veiller à ses comportements. L'enfant intègre ce moyen de communication par le biais de l'imitation de l'adulte et de celle de ses pairs.

Selon son milieu culturel, l'enfant modifiera ses comportements afin qu'ils deviennent de plus en plus précis. L'éducatrice pourra le guider car elle aura appris à le connaître et à observer ses comportements. L'enfant transmettra des signes que l'éducatrice interprétera au plus près de la réalité et ainsi répondra mieux à ses besoins.

En repérant et en prenant en considération les différents signaux que l'enfant émet quotidiennement, en veillant à son langage, à ses attitudes, à son tonus ... mais surtout en observant et prenant le temps de connaître l'enfant, le décryptage de cette communication non verbale n'en sera que plus facilitée, et la réponse aux besoins de l'enfant plus rapide et plus proche de la réalité.

4. BIBLIOGRAPHIE

- Aman, Z., & Sainte-Marie, E. (2010). *Etude des précurseurs à la communication auprès d'enfants de 3 à 15 mois : Analyse des liens entre les précurseurs pragmatiques, formels et sémantiques*. Lyon : Université Claude Bernard.
- Appell, G., & Tardos, A. (2005). *Prendre soin d'un jeune enfant*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Balandrade, E., Boom, I., Morceau, D., & Dareoux, L. (2013, septembre). La communication. *Histoire d'en parler*, pp. 1-6.
- Barby, C. (2012). Pédagogie. Sion: HES-SO Valais.
- Barraco-de Pinto, M. (2013). *Les pleurs du bébé*. Savigny-sur-Orge: P. Duval.
- Bedouret, B., & Deny, M. (2010). *Les pleurs: les comprendre pour mieux soulager bébé*. Paris: Nathan.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie*. Saint-Laurent: ERPI.
- Berney, C. (2010). *L'observation des (très) jeunes enfants et l'identification de leurs besoins spéciaux: le point de vue logopédique*. Accès : <http://www.srapl.ch/02-activites/2010-09-CONFERENCE-BERNEY-CATHERINE.pdf>
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 - 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouhier-Charles, N. (2010). *Les bébés signeurs : le langage gestuel avec bébé*. Saint-Julien-en-Genevois : Jouvence.
- Bouyer, R.-J. (2010). *Les mémoires d'un bébé*. Paris: Jean-Claude Gawewitch.
- Brazelton, T. (2011). *Points forts: de la naissance à 3 ans*. Paris: Stock-Laurence Pernoud
- Candilis-Huisman, D. (2011). *Rencontre avec T. Berry Brazelton : ce que nous apprennent les bébés*. Toulouse: Erès.
- Centre Brazelton Suisse. (s.d.). T. Berry Brazelton. Accès : <http://www.brazelton.ch/spip.php?rubrique17>
- Coeman, A. (s.d.). Le toucher..... Sens interdit ? Accès : http://www.psychomotricitecoeman.com/images/articles_letoucher1.pdf
- Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation Orthophonique*, 221, 13-27.
- Corraze, J. (1983). *Les communications non-verbales*. Paris: Presses de l'Univ. de France.
- Cosentino, S. (2014). *Les sourires de bébés !* Accès : <http://www.mamanpouirlavie.com/bebe/0-12-mois/developpement/333-les-sourires-de-bebe.html>
- Cousineau, D., & Paquin, M. (2005). *Les déficits langagiers chez l'enfant: identifier, définir et orienter*. Accès : <http://www.chu-sainte-justine.org/documents/Pro/pdf/Troubles-langage.pdf>
- Crespin, G. C. (2006). *Paroles de tout-petits*. Paris : Albin Michel.
- David, M., & Appel, G. (2011). *Lòczy ou le maternage insolite*. Toulouse : Erès.
- Deldime, R., & Vermeulen, S. (2006). *Le développement psychologique de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck.
- Demarais, S. (2010). *Guide du langage de l'enfant de 0 à 6 ans*. Montréal : Les Editions Quebecor.
- Dolto, F. (2012). *Les étapes majeures de l'enfance*. Paris : Gallimard.
- Durieux, M.-P. (2013). *Développement et troubles de l'enfant 0-12 mois*. Bruxelles : Yapaka.be.

- En route vers l'école. (2014). *Besoins sociaux, besoins d'affection à 5 ans*. Accès : <http://www.enrouteverssecole.com/5ansbesoin3.html>
- Guidetti, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement*. Paris Cédex : Belin.
- Hage, C., Charlier, B., & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd: pistes d'évaluation*. Sprimont : Mardaga.
- Hermouet, M. (2009-2010). *Développement du langage*. Accès : http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/diaporama_reperes_chrono_langage.pdf
- Interactionnisme*. (2014). Accès : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Interactionnisme>
- Ivascu, T. (2009). *Françoise Dolto*. Accès : <http://www.psychologies.com/Culture/Philosophie-et-spiritualite/Maitres-de-vie/Francoise-Dolto>
- Lauzon, F. (2010). *L'éducation psychomotrice*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lepot-Froment, C., & Clerebaut, N. (2004). *L'enfant sourd*. Bruxelles : De Boeck & Larcier SA.
- Levert, I. (s.d.). *La relation précoce mère-enfant*. Accès : http://www.la-psychologie.com/relation_parent_nourrisson.htm
- Lumbroso, V., & Contini, E. (2010). *Marcher parler jouer*. Bruxelles : De Boeck.
- Marchais, A., Prin, M., & Renaudier, A.-F. (2006). *L'éclairage de Françoise Dolto sur les questions du langage et de l'éducation*. Consulté le Septembre 20, 2014, sur Académie de Nantes.
- Martin, J., Poulain, C., & Falardeau, I. (2009). *Le bébé en services éducatifs*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Martino, B. (Réalisateur). (1984). *Le bébé est une personne* [Film].
- Martino, B. (2001). *Les enfants de la colline des roses*. France : Jean-Claude Lattès.
- Meloche, J. (2010). *Autisme signes précoces*. Accès : <http://www.chu-sainte-justine.org/documents/Pro/Autisme%20visio%202010%20RME.pdf>
- Merieu, P. (s.d.). *Cours de pédagogie*. Accès : <http://merieu.com/COURS/listedesours.htm>
- Moussy, B. (2009). *Introduction à l'histoire de l'éducation*. Accès : http://www.silapedagogie.fr/pages/Introduction_a_lhistoire_de_leducation-3010905.html
- Post, J., Hohmann, M., Bourgon, L., & Léger, S. (2004). *Prendre plaisir à découvrir*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Prudente, S. (2008, 27 septembre). Mon bébé signe avec moi. (TSR, Intervieweur)
- Psycholinguistique*. (2014). Accès : <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Psycholinguistique>
- Regamey, A., & Wampfler-Benayoun, S. (2005). *Psychomotricité : une discipline souvent méconnue des médecins mais qui suscite leur intérêt*. Accès : <http://www.primary-care.ch/docs/primarycare/archiv/defr/2006/2006-36/2006-36-588.PDF>
- Saboya, B. (1997). En jouant avec les parents et les enfants. Dans M. Tordjman, *De la sensorialité à la parole* (pp. 64-72). Paris : Vernazobres-Grego.
- Schuhl, C. (2007). *Vivre en crèche*. Lyon : Chronique sociale.
- Sjezer, M. (2009). *Si les bébés pouvaient parler...* Montrouge Cedex : Bayard.
- Solioz, V., & Chabloz, S. (2011). *Nourrir la sécurité affective pour bouger avec plaisir*. Accès : http://www.youplabouge.ch/sites/default/files/documents/conference_youpla_bouge.pdf
- SPAS Plate-forme suisse des formations dans le domaine social. (2007, Décembre 21). *Plan d'études cadre PEC*. Accès : http://savoirsocial.ch/formation-professionnelle-superieure/ecoles-superieures/def_pec_ede_2007_12_21.pdf

- Stern, D. (2010). *Les formes de vitalité*. Paris : Odile Jacob.
- Tarron, E. (2010). 1er CM : Les théories de l'information. Accès : http://etaroncourssciencesinfocom.blogspot.ch/2010_01_01_archive.html
- Terrier, C. (2013). *Communication*. Accès : http://www.cterrier.com/cours/communication/60_non_verbal.pdf
- Theysier, P. (2002). Etude des communications non verbales chez l'enfant. Toulouse Ranguel: Université Paul Sabatier.
- Transler, C., Leybaert, J., & Gombert, J.-E. (2005). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille: Solal.
- Vaivre Douret, L. (1997). Approche du toucher "sensori-tonico-moteur" auprès du nouveau-né. In M. Tordjman (Ed.), *De la sensorialité à la parole* (pp. 43-36). Paris : Vernazobres-Grego.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. (s.d.). *Une logique de la communication*. Accès : .
- Winnicott et la mère suffisamment bonne. (2011). Accès : <http://www.cours-psycho.com/2008/11/winnicott-et-la-mre-sufisamment-bonne.html>
- Winnicott, D. (2010). *Les objet transitionnels*. Lausanne : Payot.
- Winnicott, D. W. (2011). *L'enfant et sa famille*. Accès : http://www.geopsy.com/fiches_lecture/l_enfant_et_sa_famille_winnicott.pdf

ANNEXE 1 – GRILLE D'OBSERVATION

	Sous-catégorie	Nom pour le tableau	Description de l'observation
Précurseurs pragmatiques	Contact visuel	Regard yeux EDE	<i>L'enfant regarde dans les yeux de l'EDE</i>
		Suit objet	<i>L'enfant peut suivre l'objet qui lui est montré ou regarde dans la même direction que l'EDE</i>
	Attention conjointe	Attention conjointe	<i>L'enfant dirige son regard dans la direction indiquée par l'EDE. Si l'enfant pointe un jeu pour diriger le regard de l'éducatrice « pointage »</i>
	Alternance du regard	Alternance regard	<i>L'enfant alterne son regard entre le jeu et l'EDE</i>
	Tour de rôle	Tour rôle vocalisation	<i>L'enfant vocalise et s'arrête pour laisser l'EDE répondre</i>
		Tour rôle jeu	<i>L'enfant donne et reprend un jeu</i>
	Intérêt à la personne	Fixation EDE	<i>L'enfant fixe brièvement l'EDE</i>
		Orientation voix EDE	<i>L'enfant se retourne si l'EDE lui parle</i>
		Babille/vocalise EDE lui parle	<i>L'enfant baille ou vocalise lorsque l'EDE s'adresse à lui</i>
	Intérêt au jeu	Observe jeu	<i>L'enfant observe les jeux</i>
		Pointage vers jeu	<i>L'enfant dirige son regard/ son doigt/ sa main en direction de l'objet, mais ne regarde pas l'EDE (sinon « pointage proto-impératif »)</i>
Précurseurs formels	Imitation des gestes	Imitation oro-faciaux	<i>L'enfant imite les mouvements oro-faciaux</i>
		Imitation gestes adulte	<i>L'enfant imite les gestes de l'EDE</i>
		Imitation gestes quotidien	<i>L'enfant imite des gestes du quotidien (applaudissement par exemple, de façon différée)</i>
	Imitation des sons	Imitation son	<i>L'enfant tente d'imiter les mots/sons produits par l'EDE</i>
		Imitation intonation	<i>L'enfant imite les intonations produites par l'EDE</i>
		Imitation son quotidien	<i>L'enfant imite les sons du quotidien de façon différée. Par exemple, « mmmh... »</i>

	Rire	Rire	<i>L'enfant rit aux éclats</i>
	Vocalisation	Pleure / crie	<i>L'enfant pleure ou crie</i>
		Variation voix	<i>L'enfant varie sa voix (chuchotement – cris)</i>
	Babillage	Babillage rudimentaire	<i>L'enfant fait du babillage rudimentaire : consonne – voyelle</i>
		Babillage canonique simple	<i>L'enfant fait du babillage canonique simple : répétition de la même syllabe « ma-ma-ma »</i>
		Babillage canonique complexe	<i>L'enfant fait du babillage complexe : diversification des syllabes « pa-ta-ta »</i>
		Premier mot	<i>L'enfant dit ses premiers mots</i>
	Pointage	Pointage proto-impératif	<i>L'enfant souhaite avoir l'objet qu'il désigne ; l'EDE lui donne ou il se déplace par la suite pour le prendre. Il y a un contact visuel avec l'EDE, sinon « intérêt pour le jeu »</i>
		Pointage proto-déclaratif	<i>L'enfant désigne l'objet, mais ne se déplace pas ou ne demande pas à l'avoir.</i>

(Aman & Sainte-Marie, 2010 ; Cousineau & Paquin, 2005 ; Hermouet, 2009-2010 ; Lepot-Froment & Clerebaut, 2004 ; Lumbroso & Contini, 2010 ; Meloche, 2010)

ANNEXE 2 – OBSERVATION DU 28 AOÛT 2014

Début : 9h18

Les trois enfants (Emma⁴⁶, 10 mois – Sofia, 12 mois – Hélios, 19 mois) et l'éducatrice sont assis par terre, en rond. Le bac à jeux se trouve au centre. L'éducatrice saisit le ballon et le secoue. Emma qui tient un autre jeu dans la main, se penche en avant dans la direction du ballon. Elle crie « aaah », et tape sur le ballon. L'éducatrice lâche le ballon.

L'éducatrice saisit le bâton de pluie, elle le secoue. Emma a toujours le regard tourné dans la direction du jeu. L'éducatrice lève la tête, et regarde en direction de Sofia. Elle lui sourit, l'enfant sourit à son tour. ...

Hélios se penche en avant, en direction du bol. Alors qu'il s'assoit, il lève la tête en direction de l'éducatrice, et dit : « a pi ». L'éducatrice tourne la tête dans la direction de l'enfant, et dit avec une intonation interrogative : « y'a plus ? ». ...

Emma rampe et se place devant l'éducatrice. L'enfant se penche en direction de sa poitrine, puis pose ses mains contre son cou. L'éducatrice pose alors ses mains sur la taille de l'enfant. Elle semble aider l'enfant à se lever. Emma est debout. L'éducatrice regarde dans la direction des deux autres enfants. Emma met sa main sur le visage de l'éducatrice et vocalise : « ha tatata ». L'éducatrice tourne la tête dans la direction d'Emma. Celle-ci plie ses jambes pour être accroupie, avant de se relever. Elle recommence l'exercice trois fois de suite. ...

Hélios prend le bâton de pluie et le secoue. L'éducatrice tourne la tête dans la direction d'Hélios, et dit : « oh ! ». L'enfant arrête. L'éducatrice secoue sa main et dit : « de la musique ! », en souriant. L'enfant crie : « haa » et secoue ses deux mains en souriant. Hélios se lève. ...

L'enfant [Sofia] pointe du doigt le chat, l'éducatrice nomme « le chat » en indiquant à son tour l'animal avec son doigt. Puis elle dit : « miaou ». Hélios, qui s'était éloigné, crie : « maoou ». L'éducatrice tourne la tête dans la direction de l'enfant et répète : « miaou ». ...

Hélios tourne la page, puis dit : « coucou » en tournant un tissu se trouvant sur les pages. L'éducatrice répète : « coucou ». Sofia lève les bras et met ses mains devant les yeux. L'éducatrice lui demande : « tu te caches ? » ...

Fin : 9h32

⁴⁶ Les prénoms utilisés sont des prénoms fictifs

ANNEXE 3 – OBSERVATION DU 18 AOÛT 2014

Début : 10h33

Tous les enfants sont dans la salle, ceux qui peuvent être observés (Luca, 17 mois – Maxime, 15 mois – Zacchari, 19 mois) et les autres. L'éducatrice dépose le bac vers Zacchari. ...

5 Zacchari prend deux pièces et les encastre l'une dans l'autre. L'éducatrice se lève (un parent arrive). Zacchari se retourne en direction de l'éducatrice. Puis il se lève et marche en direction d'une autre fille (Aurélia). La fille est en train de secouer le bâton de pluie. Il marche jusqu'à elle, tire le jeu. La fille fait un demi-tour sur elle-même, en collant le jeu contre sa poitrine. Le stagiaire lui dit « hey hey Zacchari ... Tu veux ça Zacchari ? ». Tout en lui tendant un autre jeu. Zacchari tend le bras dans la direction de la fille, tape des pieds contre le sol, et commence à pleurer. Le stagiaire lui dit « oooh....

10 Zacchari ». L'enfant se tourne dans la direction du stagiaire. Il tend le bras vers le bâton de pluie qu'Aurélia tient dans ses mains. Le stagiaire lui dit : « ça c'est à Aurélia ». Zacchari continue de pleurer, se retourne sur lui-même et marche jusqu'au mur. Il se met en face, appuie ses mains, et passe la tête entre ses mains. Le stagiaire dit : « oh... Zacchari il est grognon ». ...

15 Le stagiaire tourne la tête en direction d'Aurélia et lui demande : « tu donnes ça à Zacchari ?... » Il tend une balle à Aurélia, et lui prend le bâton de pluie. Puis, il tourne la tête en direction de Zacchari et lui dit : « tiens, tiens Zacchari », en secouant le bâton de pluie. L'enfant cesse de pleurer mais ne change pas de position. Le stagiaire se met alors à quatre pattes, tend son bras jusqu'à ce que l'objet touche le mur. Puis il lui dit : « Hey Zacchari , tu veux ça ? ». Zacchari se retourne et saisit l'objet. ...

20 Maxime, assis, se lève, se met à courir en direction d'Aurélia tout en pleurant, avant de s'arrêter devant le stagiaire. Celui-ci lui demande : « bah, qu'est-ce qu'il y a Maxime ? Qu'est-ce qu'il y a ? ». L'enfant cesse de pleurer. Le stagiaire poursuit en disant : « tu veux ça ? » en indiquant un personnage, « ou tu veux une balle ? ». Aurélia tape deux balles l'une contre l'autre. Le stagiaire tourne la tête dans la direction d'Aurélia et lui dit : « Hey Aurélia, tu donnes une balle à Maxime ? ». Aurélia regarde en direction du stagiaire, puis de Maxime, avant de faire demi-tour et de marcher dans une

25 autre direction. ...

Maxime est toujours debout devant le stagiaire. Celui-ci pointe différentes parties du corps de l'enfant en disant « bing bing bing... ». Alors que Zacchari secoue toujours le bâton de pluie en tournant, de temps en temps, la tête en direction de l'éducatrice. ...

30 L'éducatrice finit le retour avec le parent, et marche dans la salle. Maxime regarde dans sa direction, et commence à pleurer. L'éducatrice marche en direction de l'enfant et lui dit : « viens Maxime alors... Qu'est-ce qu'on peut faire ? ». Zacchari rejoint le duo en secouant son bâton et en regardant dans la direction de son pair. L'éducatrice lui demande : « tu le prêtes à Maxime ? ». L'enfant continue de secouer le bâton. L'éducatrice lui demande « tu le retournes ? » tout en faisant le geste avec sa propre main, en ne tenant aucun objet. Zacchari s'assoit en face de son pair, pose le bâton de pluie

35 entre ses genoux avant de se pencher en avant et de dire « aaaah ». Maxime cesse de pleurer. ...

L'éducatrice lui demande : « il fait à manger Maxime ?... Tiens j'te donne une assiette » en lui tendant un bol, avant de le poser à côté de l'enfant. Luca s'approche, se baisse en direction du bol. L'éducatrice met sa main sur le ventre de Luca et dit : « attends j'ai donné à Maxime ». Elle saisit un livre et dit : « tiens, nous on regarde le p'tit livre... oh comme il est mignon ce petit mouton... tu veux essayer ? ». L'enfant détourne la tête en direction de la cuillère tenue par Maxime, il se met à quatre

40 pattes et tire la cuillère. L'éducatrice lui dit « non tu ne prends pas des mains ». Luca retire sa main, et saisit le bol qu'il porte à sa bouche. ...

Fin : 10h51

ANNEXE 4 – OBSERVATION DU 18 AOÛT 2014

Début : 9h46

L'éducatrice et Léon (11 mois) sont assis côte à côte. Le bac à jeux se trouve devant eux. Léon a déjà saisi une pièce d'encastrement.

- 5 Lucie (9 mois) les rejoint en rampant à quatre pattes. Elle saisit la cuillère et un bol. Léon prend une autre cuillère qu'il regarde et retourne. Lucie tape la cuillère et le bol, Léon regarde dans la direction de Lucie. Il regarde à nouveau sa cuillère et la remet dans la bouche.

- 10 Lucie sourit et tape à nouveau sa cuillère contre le bol. L'éducatrice commente : « tu fais du tambour toi ». Puis elle saisit le linge et le pose devant Léon, avant de lui dire : « t'as vu Léon... c'est le 'tit linge là ». Léon saisit un coin du linge et le soulève, tandis que Lucie saisit en même temps le coin opposé, avant de le soulever. Le linge fait ainsi des vagues entre les deux enfants L'éducatrice dit : « ah vous tirez les deux ». Lucie tire rapidement le linge, et Léon le lâche. L'éducatrice commente : « et bien Lucie, tu lui redonnes ». Léon regarde dans la direction du linge, mais ne dit rien. L'éducatrice poursuit en prenant le linge : « tu piques le linge de Léon ». Léon le met à la bouche.

- 15 Léon saisit le bol rose et le tape contre le panier. Lucie tourne la tête et regarde dans la direction de son pair. Léon laisse tomber et récupère plusieurs fois de suite son bol. Lucie se penche, et tire le bol des mains de Léon qui le lâche. Léon tire le panier contre lui. Lucie tire à son tour le panier contre elle, et Léon le lâche. Il se penche en avant et retire le panier. Lucie le lâche et saisit une cuillère.

Fin : 10h02

ANNEXE 5 – OBSERVATION DU 13 AOÛT 2014

Début : 9h17

5 Erwan (17 mois), sa lolette dans la bouche, se trouve en face de l'auxiliaire. Elle sort les jeux de la boîte. Il baisse la tête et prend un plot d'encastrement avec la main droite, il le secoue de haut en bas et l'encastre de façon à fermer un autre bloc. L'auxiliaire s'adresse à lui en lui donnant des indications pour emboîter les deux formes : « dans l'autre sens...voilà... cherche ». Il a la tête baissée et retourne la pièce dans différents sens, puis il lève les yeux dans sa direction avant de baisser à nouveau les yeux et d'essayer différents sens.

10 L'auxiliaire se penche en avant et lui montre comment faire. L'enfant retourne la pièce encastree qui tombe, puis l'auxiliaire s'adresse à nouveau à l'enfant en lui proposant « met le blanc » tout en lui montrant avec la main la forme. Il essaie d'encastrer les deux formes la plus grande glisse et roule. L'enfant prend une forme dans chaque main et regarde en direction de l'éducatrice avant de regarder à nouveau son jeu. Il essaie à nouveau puis laisse tomber les deux pièces. Se retourne sur lui-même et saisit son doudou qu'il frotte à l'aide de sa main contre visage.

15 Pendant ce temps, l'auxiliaire saisit les deux pièces et les emboîte. L'enfant prend alors les formes encastrees et les déboîte, puis les emboîte. Il lève la plus grande et la petite se trouvant à l'intérieur tombe. L'enfant lance la grande. Il se tourne sur lui-même, regarde de sa gauche à sa droite et prend son doudou avant de se frotter son visage. Alors qu'il babille « mmh ».

20 L'éducatrice saisit cinq pièces d'encastrements qu'elle dépose entre ses jambes. L'enfant tourne sa tête dans la direction du visage de l'adulte, puis baisse sa tête. Il glisse ses mains entre les différentes pièces, avant de bouger ses mains dans toutes les directions et les déplacent ainsi. Il joint ses mains parallèlement, lève les yeux en direction et l'éducatrice puis les baisse en direction du jeu et pousse les blocs, en souriant.

Fin de l'observation : 9h25

ANNEXE 6 – SCHÉMA TEMPOREL DES DIFFÉRENTS STADES REPRÉSENTÉS

Ages en mois		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Type de communication	Non-intentionnelle																									
	Intentionnelle																									
Stades de Bates	Perlocutoire																									
	Illocutoire																									
	Locutoire																									
Verbale ? Préverbale ? Non verbale ?	Non verbale																									
	Préverbale																									
	Verbale																									

ANNEXE 7 – MATÉRIEL PROPOSÉ POUR L'OBSERVATION

